

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências de Educação

Especialidade em Supervisão Pedagógica

**O PAPEL DA SUPERVISÃO
PEDAGÓGICA NOS PRIMEIROS ANOS
DE PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO – ESTUDO DE
CASO**

Patrícia de Matos Ribeiro Alves Mosqueira

Lisboa, julho 2017

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências de Educação

Especialidade em Supervisão Pedagógica

**O PAPEL DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NOS
PRIMEIROS ANOS DE PRÁTICA DOCENTE, NO
1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO – ESTUDO DE
CASO**

Dissertação Apresentada à Escola Superior de Educação João de
Deus, para Obtenção do Grau de Mestre em Ciências de
Educação, na Especialidade de Supervisão Pedagógica, sob a
Orientação do Professor Doutor José Maria de Almeida

Lisboa, julho 2017

Resumo

Este trabalho pretende fomentar uma reflexão sobre as vantagens da supervisão pedagógica e do supervisor nos primeiros anos de prática docente, mas também sobre toda a sua problemática numa perspetiva de um melhor entendimento do conceito e dos outros que lhes estão relacionados, nomeadamente a reflexividade docente.

Abordam-se as diferenças da supervisão no que respeita ao supervisor e ao supervisionado e analisam-se as formas e as dimensões dessa supervisão, bem como os estilos que o supervisor poderá/deverá assumir. Abordamos ainda a importância crescente da reflexividade docente e o papel preponderante da reflexão como modelo de supervisão.

Neste trabalho utilizámos uma metodologia de natureza qualitativa, um estudo de caso que tem como problema de investigação a seguinte questão: Qual o papel da Supervisão Pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico? Para a concretização da investigação foi necessário recorrer a diferentes instrumentos de recolha de dados: entrevista semiestruturada, observação de professores em início de carreira e análise documental.

Após a interpretação e análise dos dados verificámos, com este estudo, que o acompanhamento, ajuda e orientação do supervisor pedagógico são imprescindíveis para melhorar o desempenho profissional do professor principiante. Deste modo, verificámos o conjunto de estratégias e/ou procedimentos que devem ser utilizados pelo supervisor pedagógico, de modo a contribuir para um acompanhamento do professor principiante em sala de aula, no início da carreira docente.

O presente estudo pretende figurar um suporte reflexivo para a prática docente dos professores principiantes e dar a conhecer que o acompanhamento, ajuda e orientação do supervisor pedagógico são imprescindíveis para melhorar o desempenho profissional do professor principiante. Deste modo, verificámos o conjunto de estratégias e/ou procedimentos que devem ser utilizados pelo supervisor pedagógico, de modo a contribuir para um acompanhamento do professor principiante em sala de aula, no início da carreira docente.

Palavras-chave: supervisão, trabalho colaborativo, desenvolvimento profissional e reflexão.

Abstract

This work intends to foster a reflection on the advantages of pedagogical supervision and supervisor in the first years of teaching practice, but also on all its problematic in a perspective of a better understanding of the concept and others related to them, namely teacher reflexivity.

Differences in supervisory and supervisory supervision are discussed and the forms and dimensions of supervision are discussed, as well as the styles that the supervisor can / should assume. We also address the growing importance of teacher reflexivity and the preponderant role of reflection as a model of supervision.

In this work we used a methodology of a qualitative nature, a case study that has as a research problem the following question: What is the role of Pedagogical Supervision in the first years of teaching practice in the 1st Cycle of Basic Education? In order to carry out the research, it was necessary to use different data collection instruments: semi-structured interview, teacher observation in the first years of work and documentary analysis.

After the interpretation and analysis of the data, we verified with this study that the accompaniment, help and guidance of the pedagogical supervisor are essential to improve the professional performance of the beginning teacher. In this way, we verified the set of strategies and / or procedures that should be used by the pedagogical supervisor, in order to contribute to a follow-up of the beginning teacher in the classroom, at the beginning of the teaching career.

The present study intends to present a reflective support for the teaching practice of the beginning teachers and to make known that the accompaniment, help and guidance of the pedagogical supervisor are essential to improve the professional performance of the beginning teacher. In this way, we verified the set of strategies and / or procedures that should be used by the pedagogical supervisor, in order to contribute to a follow-up of the beginning teacher in the classroom, at the beginning of the teaching career.

Key words: supervision, collaborative work, professional development and reflection.

Agradecimentos

O presente trabalho representa um esforço realizado ao longo destes dois últimos anos, que exigiu muito empenho e dedicação. A sua realização só foi possível através da ajuda e participação de muitas pessoas, às quais quero deixar bem expresso, neste espaço, o meu sincero agradecimento.

Agradeço ao Doutor António Ponces de Carvalho, diretor e professor na Escola Superior de Educação João de Deus, por me ter recebido neste estabelecimento de ensino, permitindo-me realizar a Licenciatura em Educação Básica, e posteriormente, o Mestrado em Educação Pré-Escolar e em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e agora o Mestrado em Ciências da Educação com a especialidade de Supervisão Pedagógica.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Maria de Almeida, cuja maneira de ser e estar muito admiro, agradeço o apoio e a dedicação prestados ao longo da realização da presente dissertação.

A todas as minhas colegas de trabalho que me apoiaram e sempre se mostraram disponíveis para me ouvirem.

Agradeço à minha querida amiga Cláudia Santos por todo o apoio mútuo que fomos dando ao longo desta caminhada.

Quero agradecer também às minhas grandes amigas Joana e Sofia e ao meu querido amigo Guilherme, o meu obrigado por todos os momentos bons que passámos, que nos ajudaram a crescer enquanto pessoas e amigos.

Aos meus padrinhos, estou grata por toda a ajuda que me têm dado em todos os momentos da minha vida. Tenho de agradecer ao Vasco por todo o apoio dado e paciência e dedicação revelados ao longo desta etapa.

O meu muito obrigada, aos dois pilares essenciais na minha vida: os meus pais. Agradeço por tudo o que fizeram e fazem por mim, o amor incondicional, a confiança e força que me transmitem, o apoio emocional, o esforço que fizeram para que conseguisse alcançar este objetivo e o orgulho que têm por mim.

Índice

1. Introdução	1
1.1. Apresentação da situação	1
1.2. Objetivos do estudo	2
1.3. Importância do estudo.....	4
1.4. Identificação do estudo	6
1.5. Apresentação do estudo	8
Capítulo 1 – Revisão da Literatura.....	10
1. A formação inicial de professores.....	10
1.1. Formação inicial.....	10
1.2. A profissão docente.....	13
1.3. Modelos de profissionalização	14
2. O desenvolvimento profissional	19
2.1. Desenvolvimento profissional.....	19
2.2. As fases da carreira docente	22
2.3. O professor principiante e o desafio da supervisão.....	27
3. Supervisão.....	30
3.1. Conceito de Supervisão	30
3.2. Cenários de supervisão.....	34
3.3. O que é um supervisor e quais as suas funções.....	37
3.4. Estilos supervisivos.....	41
3.5. Conceito de Supervisão Pedagógica	42
3.6. A supervisão reflexiva.....	46
4. A reflexão e a prática docente.....	49
4.1. O conceito de reflexão.....	50
4.2. A prática reflexiva.....	53
4.3. Como se tornam os professores reflexivos?	55

4.4. Supervisão colaborativa	57
Capítulo 2 – Metodologia.....	60
2.1 Opção metodológica	60
2.2 Estudo de caso	63
2.3 Problema de investigação	65
2.4 Objetivos do estudo	67
2.5 Amostra do estudo	72
2.6 Instrumentos de recolha de dados	74
2.6.1. Entrevista semiestruturada	74
2.6.2. Observação	77
2.6.3. Análise documental	80
2.7. Critérios de análise de dados	82
2.8. Critérios para apresentação de dados	84
Capítulo 3 – Análise e apresentação dos resultados	88
3.1 Âmbito da pesquisa.....	88
3.2. Dados oriundos das entrevistas semiestruturadas	88
3.2.1. Categoria “ Escolha da profissão docente”	88
3.2.2. Categoria “ Percurso profissional”	90
3.2.3. Categoria “ Profissão professor – competências”	95
3.2.4. Categoria “Dificuldades sentidas no início de carreira”	97
3.2.5. Categoria “Aspetos positivos no início de carreira”	100
3.2.6. Categoria “ Papel do supervisor”	101
3.2.7. Categoria “Conceito de supervisão e apoio”	105
Conclusões.....	109
1. Discussão dos resultados	109
2. Limitações.....	117
3. Perspetivas de futuro.....	117

Referências bibliográficas	119
Anexos.....	127
Anexo 1 – Entrevista.....	128
Anexo 2 – Guião da entrevista semiestruturada	133
Anexo 3 – Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas	139
Anexo 4- Planta da sala da observação 1	145
Anexo 5 – Grade de observação 1	147
Anexo 6- Planta da sala da observação 2.....	156
Anexo 7 – Grade de observação 2	158

Índice de Figuras

Figura 1 – A supervisão como forma de ensino	29
Figura 2 – O papel da supervisão	33
Figura 3 – Conceção e práticas de supervisão	34
Figura 4 – Tarefas a realizar no processo de supervisão	46

Índice de Quadros

Quadro 1 – Caracterização dos protagonistas do estudo	73
Quadro 2 – Designação dos Códigos Atribuídos aos Dados Recolhidos e Tratados	86
Quadro 3 – Categorias e subcategorias dos dados recolhidos	87
Quadro 4 – Categoria do percurso profissional e respetivas subcategorias	91
Quadro 5 – Subcategoria orientação e ajuda, referente à categoria papel do supervisor pedagógico.....	101
Quadro 6 – Subcategoria promover o apoio, referente à categoria papel do supervisor pedagógico.....	104
Quadro 7 – Subcategorias da categoria supervisão e apoio.....	105
Quadro 8 – Aspetos positivos e aspetos a melhorar mencionados pelo SP na reunião pós-observação	106

1. Introdução

1.1. Apresentação da situação

Este trabalho de investigação foi motivado pelo nosso contexto e experiência profissional, principalmente nas dificuldades sentidas no começo da nossa prática docente, e pela necessidade de compreender o conceito de supervisão pedagógica no início da carreira.

Analogamente, no início da nossa carreira, sentimos alguma apreensão na forma como gerimos a sala de aula, planeamos, ou selecionamos as estratégias para implementar junto dos alunos.

Inúmeras vezes sentimo-nos um pouco perdidos e “desorientados”, porque nas escolas, as pessoas ainda não estão despertas e sensibilizadas para o exercício da supervisão. Se bem que cada vez mais começa a fazer parte do nosso dia-a-dia e vemos nela uma necessidade constante para melhorarmos o nosso mérito profissional e crescermos enquanto pessoas.

A supervisão, numa primeira fase do seu desenvolvimento, era entendida como inspeção no sentido de fiscalização. À medida que a reflexão das Ciências da Educação se foi desenvolvendo e o ensino superior criou cursos nesta área, esta conceção começou a fazer sentido e a ter alguma importância (Almeida, 1996, p. 32).

No entanto, na prática, atualmente a supervisão pedagógica ainda é vista como inspeção. A falta de empatia com o supervisor e, por vezes, a frieza com que entra na sala de aula, pode ferir suscetibilidades e “criar” algum desconforto ao professor principiante, que à partida já sabe que vai ser “avaliado”, entenda-se inspecionado, embora, não tenha sido feito um trabalho prévio de acompanhamento e preparação nesse sentido.

Como tal, o tema deste relatório surgiu-nos com o intuito de melhorar as nossas práticas e levou-nos a sentir a necessidade de investigar a importância do acompanhamento proporcionado por parte do supervisor pedagógico ao professor principiante.

Estamos cientes que, durante a formação inicial, o professor principiante adquiriu os conhecimentos teóricos e práticos, apreendeu instrumentos, estratégias e interiorizou procedimentos a aplicar em sala de aula. No entanto, o professor está em

constante formação e necessita de um acompanhamento formativo em contexto de sala de aula, através de orientação, avaliação, reestruturação, observação e implementação de estratégias específicas.

Desta forma é importante termos presente que a supervisão em educação deve ser vista como uma atividade ou processo, cujo objetivo é o aperfeiçoamento e a eficácia do ensino, pois quase todas as definições de supervisão vão ao encontro das funções que alguns profissionais exercem: orientar; aconselhar e avaliar os professores na sala de aula, estimulando-os a aperfeiçoar as suas práticas (Alarcão & Tavares, 1987, p. 32).

Temos consciência que só é possível, ao professor principiante, melhorar o seu desenvolvimento profissional e saber se o que está a fazer está correto, se alguém com mais experiência lhe disser se está a proceder bem ou não. Para tal, precisa de ser orientado, acompanhado e observado pelo supervisor que o vai ajudar a melhorar o seu desempenho e, conseqüentemente, melhorar o resultado dos alunos.

Todavia, consideramos que o modo como se faz o acompanhamento, ainda tem um vasto caminho a percorrer e, pelo que foi anteriormente narrado, constitui um desafio importante na educação em Portugal.

Assim, torna-se de fácil compreensão a nossa preocupação e necessidade em aprofundar o conhecimento sobre esta matéria e perceber como decorre o acompanhamento dos professores principiantes nas instituições educativas.

Pretendemos, igualmente, apresentar uma proposta de ação que conduza ao acompanhamento desses professores na sala de aula, de modo a conseguir geri-la da melhor forma, bem como ajudá-los a perceber as estratégias mais adequadas a implementar junto dos alunos.

1.2. Objetivos do estudo

A nossa investigação prende-se com o interesse por esta temática originada pela nossa experiência, no início da carreira docente, enquanto professores do ensino básico do primeiro ciclo.

A supervisão consiste em orientar a formação do futuro professor no seu desenvolvimento profissional, exercido por um docente (supervisor) à partida mais experiente e informado, onde se estabelece uma relação de empatia, confiança,

cooperação, partilha, abertura e reflexão. Alarcão e Tavares (2003, p. 16) definem supervisão “(...) como um processo em que um supervisor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Pretendemos, então, em última análise, construir uma proposta de ação que potencie o acompanhamento, a pôr em prática pelo supervisor, na condução do professor principiante ao sucesso, ajudando-o a desenvolver-se e a melhorar o seu desempenho na sala de aula.

Assim, o nosso problema de investigação é: **Qual o papel da Supervisão Pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º Ciclo do Ensino Básico?**

As nossas questões de investigação são:

- (i) Que tipo de relação se estabelece entre o supervisor pedagógico e o professor principiante?
- (ii) Qual é o papel do supervisor pedagógico no acompanhamento do professor principiante?
- (iii) Qual a importância da supervisão pedagógica no acompanhamento do professor no início de carreira?
- (iv) Quais as estratégias que são utilizadas pelo supervisor pedagógico?
- (v) Como é que a formação inicial prepara os futuros professores para a prática letiva?

Devemos ainda realçar quais são os objetivos do estudo, sendo eles:

- Descobrir os tipos de relação que se estabelecem entre o supervisor pedagógico e o professor principiante;
- Compreender o papel do supervisor pedagógico no acompanhamento do professor principiante;
- Descobrir a importância da supervisão pedagógica no acompanhamento do professor em início de carreira;
- Conhecer as estratégias utilizadas pelo supervisor pedagógico na ajuda do professor em início de carreira;

- Analisar as percepções dos professores sobre a formação inicial e a preparação da prática letiva.

Assim, após a investigação que nos propomos realizar, as questões levantadas são explicadas, com o intento de contribuírmos para a melhoria das práticas exercidas pelo supervisor e o processo de supervisão, no sentido de o tornar mais eficaz, tendo o acompanhamento prestado pelo supervisor pedagógico um papel imprescindível no início da carreira docente.

1.3. Importância do estudo

Acreditamos que este estudo pode ser uma mais-valia para as próprias organizações educativas, porque ao fazer-se o acompanhamento e integração de forma adequada, perspectiva-se que os professores principiantes se envolvem na dinâmica, não só da sala de aula, bem como dessas instituições, contribuindo para um bom ambiente de trabalho, para um melhor desempenho e desenvolvimento da sua formação e, consequentemente, melhores resultados dos alunos.

Parece-nos evidente a importância deste estudo, uma vez que, tendo por base as nossas experiências no início do exercício da prática docente, consideramos que pode facilitar o supervisor pedagógico, com o papel de orientar, conduzir, integrar e acompanhar o professor principiante a dar resposta às dúvidas e aos medos por ele sentidos e manifestados, principalmente nos primeiros anos de exercício da profissão docente.

O início da carreira docente é um momento de suma importância no percurso pessoal e profissional do futuro professor. É aqui que vai ter o primeiro contacto com a realidade educativa, integrar-se e socializar-se, estando nesta fase o professor principiante mais predisposto para a aprendizagem da docência, que será certamente positiva e superada se o acompanhamento inicial for bem feito.

Como menciona Cancherini (2010, pp. 7-8), “(...) o percurso docente tem maior probabilidade de ser de superação se a instituição tomar para si essa responsabilidade: a de acompanhá-los”. E acrescenta ainda que:

(...) o professor recém formado deve contar com um programa de iniciação, cuidado por uma cultura escolar de inclusão, para que a sua socialização tenha mais chances de ser saudável, especialmente se se reconhece que a entrada na profissão é o momento privilegiado que predispõe o professor à aprendizagem da docência (p. 8).

Neste processo de aprendizagem fazem parte o supervisor pedagógico e o professor principiante, tendo o primeiro a finalidade de ajudar o professor em início da sua prática docente a gerir a sala de aula e a aprender a aprender a ser professor, fazendo a transição de aluno estagiário para professor.

Não é fácil esta transição, por ser um processo longo e nem sempre eficaz, pois o professor principiante, quando inicia as suas funções na sua sala e com a sua turma, irá deparar-se com situações imprevistas para as quais não se sente preparado.

Cabe ao supervisor pedagógico ajudar o professor principiante a aplicar o conhecimento adquirido ou que está a construir e, também, ajudá-lo a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no processo de ensino-aprendizagem.

Diversos autores salientam a relevância do processo de supervisão no início da carreira como fator de importância fundamental na preparação de professores. Isto porque “(...) ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 34).

Para que isso aconteça, é fundamental haver formação para reforçar a “autonomia profissional”, como salienta Nóvoa (1992, p. 524), ou seja: “(...) capacidade própria para produzir conhecimento científico, para conceber os instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a pôr em prática”.

Segundo os autores anteriormente citados, facilmente compreendemos a pertinência do acompanhamento do professor principiante pelo supervisor pedagógico e de como a supervisão pedagógica em toda a sua natureza reflexiva, colaborativa, retroativa e avaliativa, constitui uma ferramenta fundamental no percurso desenvolvido pelo professor principiante.

Parafraseando Quivy e Campenhoudt (1992):

(...) este trabalho pode ser precioso e contribuir muito para a lucidez dos actores sociais acerca das práticas de que são autores, ou sobre os acontecimentos e os fenómenos que testemunham, mas não se deve atribuir-lhe um estatuto que não lhe é apropriado (p. 19).

Tendo em conta estes aspetos, consideramos relevante estudar esta temática, aclarando conceitos que provêm do tema, como: profissão docente; desenvolvimento e identidade profissional, professor principiante; choque com a realidade no início da carreira docente e supervisão pedagógica.

1.4. Identificação do estudo

Como já dissemos anteriormente, este estudo pretende compreender como é prestado o acompanhamento ao professor principiante, em contexto de sala de aula, por parte do supervisor, durante a sua formação inicial no exercício das suas funções enquanto docente.

Deste modo, este relatório de investigação vai ter por base uma metodologia qualitativa, através de entrevistas, observações implementados a professores em início de carreira e de análise documental.

Pretendemos ser investigadores ativos numa instituição educativa onde exercemos funções de professores do Ensino Básico 1.º Ciclo, podendo, assim, observar a problemática da questão.

Neste tipo de estudo, os investigadores baseiam-se em métodos utilizados na investigação antropológica e etnográfica, chamadas observações naturalistas, ou seja, observações realizadas no local onde ocorre a investigação (Bogdan & Biklen, 2013, p. 48). É neste contexto que consideramos pertinente optar por este tipo de investigação.

Segundo os mesmos autores, os investigadores preocupam-se com o contexto, podendo compreender melhor “(...) as ações quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p. 48), devendo o investigador preocupar-se mais com o processo do que com os resultados. Assim, estes autores definem cinco características que devemos ter em conta na investigação qualitativa:

- (i) A fonte direta de dados, é o ambiente natural onde o investigador é o agente principal e insere-se no local de estudo, dependendo de uma grande quantidade de tempo, tentando esclarecer questões de educação. Os dados são recolhidos e revistos pelo investigador e o sentido que tem destes é o instrumento-chave de observação. Os investigadores qualitativos preocupam-se com o contexto em que o estudo está a ser feito. “Os locais

têm de ser compreendidos no contexto da história das instituições a que pertencem” (p. 48).

- (ii) A investigação qualitativa é descritiva, os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo, surgem sob a forma de palavras ou imagens, e não de números.
- (iii) Os investigadores qualitativos dão mais importância ao processo do que aos resultados.
- (iv) Os investigadores qualitativos analisam os dados de forma indutiva. Deste modo, não recolhem dados com o objetivo de confirmar ou invalidar hipóteses construídas anteriormente, pelo contrário, as ideias abstratas são construídas à medida que os dados particulares recolhidos se vão agrupando.
- (v) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. O investigador preocupa-se sobretudo em compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Optámos por uma metodologia qualitativa, uma vez que a consideramos útil, tendo em conta o objetivo do estudo. No entanto, não podemos deixar de salientar que o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não de dar opiniões sobre determinado contexto. A mais-valia de determinado estudo é a capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão da temática abordada pela investigação.

Finalmente, através deste tipo de investigação, ficaremos a conhecer as dificuldades e/ou adversidades sentidas pelo professor no início da carreira, bem como as formas de atuação do supervisor pedagógico, no seu acompanhamento e orientação na sala de aula.

Apresentamos uma proposta de ação para acompanhar esses professores, com carácter de intervenção na realidade da orientação da prática docente, sem a pretensão de sermos demasiado ambiciosos, mas no sentido de contribuímos para a melhoria da qualidade educativa em sala de aula e na organização escolar.

1.5. Apresentação do estudo

O nosso estudo surge com o intuito de contribuir para o conhecimento de como é feito o acompanhamento dos professores principiantes por parte do supervisor pedagógico, na instituição educativa onde o mesmo foi feito.

Na primeira parte do trabalho fazemos o enquadramento teórico, apresentando e aclarando os conceitos, que resultam do objetivo deste trabalho, fundamentados por inúmeros autores. A revisão da literatura reúne três capítulos, onde apresentamos os seguintes conceitos: Profissão docente; desenvolvimento e identidade profissional; formação inicial; prática pedagógica; professor principiante; carreira docente; supervisão pedagógica; funções e papéis do supervisor pedagógico; relação entre supervisor pedagógico e professor principiante.

Na segunda parte do trabalho é apresentada a metodologia utilizada, caracterizando o campo e o alvo que delimita a nossa investigação, explicando as fontes de recolha de dados que foram utilizadas, as técnicas e os critérios de recolha de dados, bem como os resultados do estudo e os critérios de tratamento dos dados recolhidos.

Procedemos à análise e interpretação dos dados, dispondo-os por categorias e analisando-os com base nos conceitos aclarados e fundamentados na Revisão da Literatura.

Nas conclusões do estudo, iremos traçar algumas apreciações com base numa reflexão fundamentada por tudo aquilo que foi relatado e tratado ao longo de toda a pesquisa de investigação, na direção do seu propósito, enunciando eventuais conclusões, interagindo sempre com a revisão da literatura e com a análise e interpretação dos resultados.

Apresentamos, ainda, uma proposta de ação de acompanhamento para o professor no início de carreira docente, com a finalidade de poder ser posto em prática pelo supervisor pedagógico, no acompanhamento e condução do professor principiante ao sucesso, ajudando-o a desenvolver-se e a melhorar o seu desempenho na escola.

Expomos as referências bibliográficas, onde referenciamos todas as fontes consultadas e citadas para a elaboração do trabalho.

Nos anexos colocámos os documentos utilizados na recolha de informação que contribuíram para a investigação.

Finalmente, identificamos os novos pontos de partida para futuras investigações.

As normas utilizadas para a redação e apresentação deste estudo estão de acordo com as da APA – American Psychological Association (6.^a Edição).

Capítulo 1 – Revisão da Literatura

1. A formação inicial de professores

1.1. Formação inicial

Parece-nos necessário tecer algumas considerações sobre o conceito de formação, para posteriormente esclarecermos o conceito de formação aleado à atividade docente.

O conceito formação é geralmente associado, segundo García (2013, p. 19), “a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo”. Assim, a formação pode ser entendida como “uma função social de transmissão de saberes”, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em “benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante”. A formação pode também ser entendida como um “processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos”. A formação, segundo o García (2013, p. 19) pode adotar diferentes aspetos, conforme se “considera o ponto de vista do objeto” (a formação que se oferece, exteriormente ao sujeito) ou o “do sujeito” (a formação que se ativa como iniciativa pessoal).

García (2013, p. 19) refere que muitas vezes o conceito de formação está associado ao de desenvolvimento pessoal. Nessa perspetiva, o autor cita Zabalza (1999, p. 201) em que refere que é “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal”.

Assim sendo, é importante referirmos que a formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é necessário ter em conta. Outra ideia que devemos realçar é o facto de o conceito formação ter a ver com a capacidade de formação, assim como, com a vontade de formação.

Parece-nos claro que dado o ensino, a docência, se considera uma profissão, logo é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.

De acordo com García (2013, p. 22), a formação de professores nada mais é do que “o ensino profissionalizante para o ensino”. Deste modo, não representa senão outra dimensão do ensino como atividade intencional, que se desenvolve para contribuir para a profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações.

Assim sendo, a formação de professores, segundo García (2013, p. 22), “representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado”.

É essencial esclarecermos que a docência implica, ao mesmo tempo, um desempenho intelectual e um desempenho técnico, um desempenho relacional e um desempenho moral, que exige o empenhamento cívico dos professores e o seu compromisso com os outros. Isto é, e segundo Oliveira-Formosinho (2002, p. 94) “assume-se que a docência é uma actividade de serviço, que o professor é, para além de especialista numa área do saber, também um profissional de ajuda, um agente de desenvolvimento humano”.

Para Ferry (1983, citado por García, 2013), a formação significa “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades”. Assim sendo, e na perspetiva deste autor, a formação de professores diferencia-se de outras atividades de formação em três dimensões. Em primeiro lugar, trata-se de uma formação dupla, onde se tem de combinar a formação académica com a formação pedagógica. Em segundo lugar, a formação de professores é um tipo de formação profissional, quer dizer, forma profissionais, o que, como acabámos de ver, nem sempre se assume como característica da docência. Por último, a formação de professores é uma formação de formadores, relacionando a formação de professores com a sua prática profissional (pp. 22-23).

Em suma, e citando García (2013), entendemos que:

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (p. 26).

A formação de professores tem algumas especificidades em relação à formação de outros profissionais, mesmo em relação à formação de outros profissionais de serviço.

Em primeiro lugar, a docência é, segundo Oliveira-Formosinho (2002, p. 95), “uma profissão que se aprende desde que se entra na escola, pela observação do comportamento dos nossos professores”. O professor utiliza, para transmitir o saber profissional, o seu próprio saber profissional, isto é, um profissional de ensino, ao ensinar, transmite inevitavelmente conhecimentos e atitudes sobre esse processo de ensino, pelo que diz e pelo que faz.

Citando Oliveira-Formosinho (2002, p. 95), na formação de professores, “(...) esta transmissão de base de legitimidade profissional ocorre, de forma indirecta ou directa, ao longo de todo o curso, permitindo ao aluno confrontar a prática docente experienciada nas disciplinas com a prática docente” que, de forma implícita ou explícita, os diferentes professores-formadores sugerem. Esta avaliação permanente da ocorrência entre o feito e o dito é específica da formação de professores.

Em segundo lugar, é importante termos presente que a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação (Nóvoa, 1992, p. 15).

Em suma, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Agora iremo-nos focar na formação inicial de professores, dado ser o um dos temas do nosso problema de investigação. A formação inicial é, por excelência, o período de iniciação do futuro profissional. Tal como referem Oliveira-Formosinho, Machado e Mesquita (2015) e citando Oliveira-Formosinho (2002) e Ralha-Simões e Simões (1990) é nesta fase que o formando experimenta a primeira etapa referida “em vários estudos como sendo um ritual de passagem de aluno a professor” (p. 21).

De acordo com os autores mencionados anteriormente, citando García (1999), a fase de formação inicial, é vivida numa instituição de “formação de professores, onde o futuro professor assimila conhecimentos pedagógicos e onde começa a realizar as suas práticas de ensino (p. 22). Assim sendo, as instituições de formação de professores deverão ter em conta a complexa realidade que envolve a formação de professores, que foi sendo perspectivada ao longo do tempo e sustentada por diversas correntes educacionais que, de uma ou outra forma, procuraram estabelecer as competências necessárias para se ser professor e, concomitantemente, que estratégias e objetivos deveriam estar subjacentes à formação.

Deveremos, então, ter consciência que a formação inicial deverá contribuir para uma melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens dos alunos. Esta melhoria deve, segundo Oliveira-Formosinho *et al.* (2015), “(...) provir da contínua capacitação profissional dos professores ao longo da vida, para que possam atuar, sempre numa atitude reflexiva e investigativa” como profissionais da mudança, capazes de gerir uma escola autónoma e o respetivo “território educativo onde interagem” (p.23).

1.2. A profissão docente

Iremos agora, focar-nos no conceito da profissão docente, dado estar intimamente relacionado com a questão problema levantada. No entanto, parece-nos claro que a definição de profissão docente só poderá realizar-se se tivermos em conta os saberes profissionais inerentes e necessários ao seu exercício. Estes saberes são de natureza diversa e são eles mesmos os elementos caracterizadores da especificidade profissional dos professores.

Oliveira-Formosinho *et al.* (2015) consideram que se torna evidente que para qualquer sujeito se tornar professor ser-lhe-á necessário passar por uma formação profissionalizante que tenha por base (i) a reflexão sobre a ação e na ação; (ii) o saber analisar, como forma reguladora da prática; e (iii) uma noção de pertença ao grupo profissional, aderindo às suas normas, valores e linguagens.

Os mesmos autores dizem que se deverá definir a profissão considerando todos os saberes profissionais que lhe estão inerentes e que lhe são necessários (p. 26). Neste sentido, Gauthier *et al.* (*s. d.*, citado por Oliveira-Formosinho *et al.* 2015, p. 26) estabelecem seis tipos de saberes de base para definir a profissão docente, como sendo:

(i) os saberes disciplinares (a matéria); (ii) os saberes curriculares (o programa); (iii) os saberes das Ciências da Educação (um corpus de conhecimento globalizante da atividade pedagógica); (iv) os saberes da tradição pedagógica (conhecimentos adquiridos no ver fazer, enquanto estudante); (v) os saberes da experiência (conhecimento construído nas experiências de ensino, acabando por se transformar em rotina, portanto sem validade científica); e (vi) os saberes da ação pedagógica (conhecimentos racionais que podem ser verificados através de uma abordagem científica, considerando-se os mais úteis para a profissionalização e construção da identidade profissional.

1.3. Modelos de profissionalização

A institucionalização da formação de professores é um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação. Durante o século XIX, e fundamentalmente no século XX, tornou-se cada vez maior a exigência social e económica de uma mão-de-obra “qualificada”, ou pelo menos instruída ao nível da escrita, leitura e cálculo. Assim sendo, é essencial conhecermos uma breve perspectiva histórica da formação de professores.

Segundo Nóvoa (2014, p. 15), a segunda metade do século XVIII é um período-chave na história da educação e da profissão docente. Nesta altura, os novos Estados docentes instituíam um controlo mais rigoroso dos processos educativos, ou seja, dos processos de reprodução (e de produção) da maneira como os homens concebem o mundo. A estratégia adotada, segundo Nóvoa (2014, p. 15), “prolongou as formas e os modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, dinamizados agora por um corpo de professores recrutados pelas autoridades estatais.

Nóvoa (2014, p.15) salienta que inicialmente a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. Seguindo esta linha de pensamento, ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (pp.15-16).

Simultaneamente com este duplo trabalho de produção de um corpo de saberes e de um sistema normativo, os professores têm uma presença cada vez mais ativa (e intensa) no terreno educacional, que segundo Nóvoa (2014, p. 16), se reflete em: “o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento de currículos escolares” que dificultam o exercício do ensino como atividade secundária ou acessória. Assim o trabalho docente diferencia-se como um conjunto de práticas, tornando-se desta forma um assunto de especialistas que são chamados a consagrar-lhe mais tempo e energia.

Nóvoa (2014) afirma que durante longos anos imputou-se a “gênese da profissão docente à ação dos sistemas estatais de ensino”; hoje em dia sabemos que no início do século XVIII havia já uma diversidade de grupos que encaravam o ensino como “ocupação principal”, exercendo-a por vezes a tempo inteiro. A intervenção do Estado vai provocar uma “homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos: é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma conceção corporativa do ofício” (pp. 16-17).

De acordo com Nóvoa (2014), uma das principais preocupações dos reformadores do século XVIII consiste na definição de regras uniformes “de seleção e de nomeação de professores”. A diversidade de situações educativas do Antigo Regime não serve “os novos desígnios sociais e políticos: é necessário retirar os professores da alçada das comunidades locais, organizando-os como um corpo do Estado”. Nesta linha de pensamento, a estratégia de recrutamento não irá privilegiar os candidatos que tencionam fixar-se nas “suas terras de origem, visando, pelo contrário, a constituição de um corpo de profissionais isolados, submetidos à distância do Estado” (p. 17).

A partir do final do século XVIII, e citando Nóvoa (2014), não é “permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preenchessem um certo número de condições”. Esse documento servia como um “verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente”, na medida em que contribui para a delimitação do “campo profissional do ensino e para a atribuição “ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área” (p. 17).

Seguindo a linha de pensamento de Nóvoa (2014), a criação dessa licença foi um momento decisivo no processo de profissionalização da atividade docente, “uma vez

que facilitava a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente” (p.17).

No século XIX, com uma acentuada expansão escolar, e uma procura social cada vez mais forte, ressurgem preocupações e críticas com relação à educação e ao ensino. Em meio a isso tudo, o método Lancaster começa a enfraquecer pela falta de uma organização educativa e falta de instrumentos pedagógicos. Neste contexto ocorre a criação de instituições de formação, das quais se destacam as escolas normais, instituições que representam uma conquista importante do professorado e contribuem para o processo de profissionalização da atividade docente. Elas apresentavam um local específico, estrutura e organização própria, com a intenção de formar o professor, com um ensino estritamente limitado em conteúdo. Estas escolas preocupavam-se mais com sua estrutura do que com a qualidade do próprio ensino, sendo que, para entrar nestas instituições, era preciso fazer um exame de admissão a partir dos 18 anos de idade. (Sá-Chaves, 1997, p. 13).

Até o século XIX, o corpo docente em sua grande maioria, era formado por professores homens, pois acreditava-se que as mulheres não eram capazes de desenvolver esse trabalho. Ao longo da segunda metade deste século, houve uma crescente saída dos homens do ofício de professor devido à ampliação das oportunidades de formação e de trabalho nas indústrias e o advento da expansão do capitalismo. Dessa forma, visando à modernização da economia, viram a educação como elemento essencial para o desenvolvimento do país, reconhecendo a necessidade de um investimento na educação feminina na época. Então, o magistério passa por uma nova fase: a feminização, com a entrada de muitas mulheres no ensino primário a partir dos anos 1940, correndo uma divisão das funções entre homens e mulheres ao atuarem na docência: as mulheres tinham que ensinar as meninas, tendo mais crianças para instruir e não educar, pois tinham a obrigação de ensinar apenas o necessário para se viver em sociedade e os cuidados domésticos, enquanto os homens, ensinavam os meninos, sendo que avaliavam seus alunos diferentemente e tinham programas e currículos distintos (Nóvoa, 2014, p. 19).

Continuando esta linha de pensamento, e segundo Nóvoa (2014), “o prestígio dos professores no início do século XX é indissociável da ação levada a cabo pelas suas associações, que acrescentam à unidade extrínseca do corpo docente”, imposta pelo Estado, uma unidade intrínseca, construída com base “em interesses comuns e na consolidação de um espírito de corpo (p. 19).

Durante os anos vinte, o Movimento de Educação Nova ilustra a conjugação de projetos culturais, científicos e profissionais. Assim, é ele a consequência de uma lenta evolução cultural que impôs socialmente a ideia de escola e o produto da afirmação das “novas ciências sociais e humanas, mas representa também um forte contributo para a configuração do modelo do professor profissional” (Nóvoa, 2014, p. 19).

Após a II Grande Guerra e em particular na década de cinquenta dão-se grandes transformações políticas, económicas e sociais à escala global e em paralelo um grande desenvolvimento das tecnologias informáticas que virão a ter, como é sabido, vastas repercussões em toda a humanidade e na relação que esta estabelece com o mundo. A escola como até então tinha sido concebida, deixa de corresponder às novas necessidades e à organização social emergente. A missão da escola e o seu papel na reprodução cultural é posto em causa tendo surgido então um corpo de especialistas e estudiosos que tinham por missão reestruturar pedagogias, metodologias e conceitos, tendo em vista a criação de uma escola adaptada à nova realidade e mesmo a definição de um novo papel para o professor (Nóvoa, 2014, p.21).

Assim, ao longo da segunda metade do século XX e até à atualidade têm sido frequentes as reformulações, reorganizações ou readaptações do sistema de ensino. Toda esta instabilidade gerou no seio da própria escola aquilo a que Esteve (2014, p. 119) chamou de “o mal-estar docente”. As escolas transformaram-se ao longo do tempo em estruturas pouco versáteis nas quais o estado sempre exerceu um papel regulador inabalável. Aos professores sempre coube a missão de apenas executar as ordens superiores.

Ora atualmente, o paradigma social já não se compadece com a rigidez da lógica estatal uniformizadora. Temos nas nossas escolas todo um painel de alunos oriundos das mais variadas proveniências e com o mais variado leque de aspirações, para os quais a regulação estatal naturalmente não pode dar resposta. Segundo Nóvoa (2014, p. 26), é preciso romper com a lógica estatal da educação e com a imagem profissionalizada das escolas: o papel do Estado na área do ensino encontra-se esgotado, a vários títulos, sendo urgente legitimar novas instâncias e grupos de referência no domínio educativo.

Ainda segundo o autor, não estamos decididamente a caminhar para uma “sociedade sem escolas” mas antes para a definição de novos poderes e regulações no seio das instituições escolares. Nóvoa (2014, p. 24, citando Walo Hutmacher, 1992) verifica que as escolas, ao contrário de outras organizações, dedicam muito pouco

tempo ao trabalho de pensar o trabalho, isto é, às tarefas de conceção, análise, inovação, controlo e adaptação. No cerne desta revolução que se opera não só na escola mas em toda a sociedade está assim o professor, que tem visto nos últimos anos a sua imagem social e a sua condição económica degradada. Sacristán (2014, pp. 66-67, citando Hoyle, 1987) considera que há cinco fatores que determinam o prestígio relativo da profissão docente, comparativamente a outras: i) A origem social do grupo, que provém das classes médias e baixa; ii) O tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário; iii) A proporção de mulheres, manifestação de uma seleção indireta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado; iv) O *status* dos clientes; v) A relação com os clientes, que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino. Assim apesar de serem frequentes as declarações sobre a importância da missão do professor, estes não usufruem contudo de uma posição social elevada.

A par da degradação da imagem social dos professores, a sociedade também parece, segundo Esteve (2014, p.95), olhar com desencanto e ceticismo o próprio sistema educativo tendo deixado de acreditar que este é o garante de um futuro melhor. Não é estranho a este facto o sistema de ensino de elite se ter rapidamente transformado num sistema de ensino de massas, que se por um lado implicou um aumento quantitativo de professores e alunos, por outro lado potenciou também o aparecimento de novos problemas qualitativos.

Ensinar hoje já não pode basear-se mais numa estratégia metodológica uniformizada, pois temos nas nossas escolas, nas nossas turmas, alunos provenientes dos mais diferenciados meios e com as mais variadas necessidades. Daqui que segundo o mesmo autor, exista um profundo desencanto entre muitos professores, que não souberam ou não puderam redefinir o seu papel perante esta nova situação.

Em suma, vivemos hoje numa sociedade globalizada na qual o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação assumem primordial relevância. A facilidade de acesso à informação é cada vez maior e o professor já não é, nem pode ser por si só, o garante de todo o saber, nem o aluno pode ser simplesmente o repositório do saber que o professor transmite. As necessidades da sociedade atual exigem a utilização de novas metodologias e consequentemente uma reformulação da forma como se ensina e um renovado entendimento sobre a forma como se aprende.

2. O desenvolvimento profissional

2.1. Desenvolvimento profissional

Nos últimos anos tem-se vindo a assistir a um processo de sucessivas mudanças socioeconómicas e culturais que têm vindo a afetar a nossa forma de viver em sociedade. A este respeito, Giddens (2006, p.36) considera que nos encontramos na era da globalização, e como tal, a sociedade está a ser afetada por uma profunda reestruturação decorrente da rápida evolução tecnológica com que nos temos vindo a confrontar.

Na opinião de Hargreaves (2003), vivemos num tempo de insegurança, mudança acelerada, de rápida evolução científica, diversidade cultural e de complexidade tecnológica. A complexidade da escola de hoje tem a ver com a complexidade do mundo atual. Espera-se que as escolas se adaptem e tenham sucesso nesta sociedade. Espera-se que “os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança” (p.23).

Alarcão e Canha (2013) referem que viver e exercer uma profissão hoje implica o envolvimento pessoal num processo contínuo de desenvolvimento, que permite ao Homem e a cada pessoa ir construindo e reconstruindo o seu conhecimento e a sua atuação ao longo da vida e, assim, conviver com as exigências levantadas por um mundo em permanente mudança (p. 50).

Atendendo à conjuntura presente, importa refletir sobre o desenvolvimento profissional do professor e como este desenvolvimento pode contribuir para a melhoria do trabalho docente.

O desenvolvimento profissional, segundo Alarcão e Canha (2013, p.51), compreende “um processo de aprendizagem, que exige grande investimento pessoal, vontade própria, esforço e comprometimento com a profissão”.

Falar de desenvolvimento profissional é falar de conhecimentos sobre o ensino, das atitudes face ao ato educativo, do papel do professor e do aluno, das suas relações interpessoais, das competências envolvidas no processo pedagógico e do processo reflexivo sobre as práticas do professor. O conceito de desenvolvimento profissional é relativamente recente na formação dos professores dos diversos níveis de ensino. A sua

importância resulta das mudanças e complexidades da sociedade, que impõe à escola, enormes responsabilidades. Este conceito representa uma nova perspectiva de olhar os professores. Estes deixam de ser vistos como transmissores de informação, passando a ser considerados profissionais autônomos e responsáveis por exercerem múltiplas funções.

Day (2001, p. 53) considera o desenvolvimento profissional do professor, como um processo que engloba todas as suas experiências de aprendizagem (naturais, planejadas e conscientes) que lhe trazem benefício direto ou indireto e que contribuem para a qualidade do seu desempenho junto dos alunos. O professor, individualmente ou com outras pessoas (colegas, educadores, investigadores), revê, renova e amplia os seus compromissos quanto aos propósitos do ensino e adquire e desenvolve, de forma crítica, o conhecimento, as técnicas e a inteligência (cognitiva e afetiva) essenciais a uma prática profissional de qualidade com os alunos, no contexto escolar.

Esta ideia é convergente com o pensamento de Thurler (2002, p.52), para quem o trabalho docente se tornou numa atividade complexa e especializada, na qual os professores terão necessidade não só de rever as suas práticas, como de reinventar as suas relações profissionais com os colegas fomentando o trabalho em equipa, de introduzir novas metodologias de ensino, revelar capacidades e atitudes próprias para facilitar a aprendizagem dos alunos. Para a autora, estes professores precisam de mobilizar competências, fazendo o que for preciso no sentido de construírem novas competências a curto e a médio prazo.

Nesta perspetiva, os conhecimentos e competências adquiridos pelos professores antes e durante a formação inicial tornam-se manifestamente insuficientes para o exercício das suas funções ao longo de toda a sua carreira. O papel do professor na sociedade e a forma como a sociedade o vê, tem vindo a evoluir ao longo dos tempos. De uma profissão valorizada, no início dos anos 60, caminhou-se para uma profissão cada vez mais complexa, com uma imagem socialmente desgastada e exercida numa escola e numa sociedade em constante mudança. Sob o efeito das tecnologias da informação e da comunicação, as bases tecno-pedagógicas do ensino começam a transformar-se, na medida em que estas modificam as formas da comunicação pedagógica, assim como os modos de ensino e aprendizagem. Como consequência, a própria organização do ensino e o trabalho docente também se transformam.

É exigido aos professores, um maior empenhamento na formação contínua, nas práticas organizacionais da escola, nos saberes e competências necessárias para a

transformação das condições de acesso à profissão, assim como, dos percursos da carreira dos seus membros, e da sua identidade profissional.

No entender de Morgado (2005), aos professores passa a ser exigido aquilo a que este autor designa de novo profissionalismo. É pedido, que assumam um número cada vez maior de responsabilidades e que exerçam outras funções na escola. É necessário que estes profissionais se empenhem no desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas, encarando os alunos como a principal razão de ser da sua profissão e da escola. Nesta perspetiva, e na opinião do autor, recai sobre o professor, uma maior exigência de qualidade e de empenho na promoção do sucesso educativo dos alunos, o que leva, ao mesmo tempo a “uma modificação profunda do seu pensamento educativo e uma ruptura decidida com determinadas rotinas instaladas...” (p.23).

Na sociedade atual, espera-se, igualmente, que a escola seja inclusiva, e promova a tolerância e a coesão social, que responda eficazmente aos alunos com problemas de aprendizagem e de comportamento; que utilize as novas tecnologias, e que mantenha atualizadas as áreas do conhecimento, assim como a avaliação dos alunos. Para que a escola possa assumir tais compromissos, necessita de professores empenhados e competentes. Com efeito, a construção crítica de modos de aprender, de pensar, de sentir e de atuar por parte dos alunos, exige que os professores tenham competências para os ajudar a questionar e problematizar. Este professor, que Morgado (2005) designa por professor da contemporaneidade, deixa de ser um “difusor de conhecimentos especializados”, para passar a ser “um dos principais parceiros de um saber colectivo, e facilitador de situações de aprendizagem, que permitam aos estudantes participar nessa construção”, ou seja, o professor passará a ter também, um papel fundamental na construção e gestão do currículo (p. 69).

Para que os professores possam assumir este papel são necessárias condições, que, no entender de Morgado (2005, p.72), se traduzem, entre outras, no empenhamento dos professores em estabelecer debates, obter consensos e desenvolver trabalho em equipa, e ainda a existência de um clima de abertura e de relacionamento entre os professores.

No entender de Zgaga (2007, p. 42), “hoje o ensino é cada vez mais uma actividade de equipa e uma actividade realizada numa parceria entre a escola e o seu ambiente”. A este respeito, Sacristán (2014, citado em Nóvoa, 2014, p.67) considera que a função dos professores se define “ pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela

linguagem técnica pedagógica”. As mudanças educativas, no entender de Sacristán (2014, citado em Nóvoa, 2014), não são repentinas. Na sua perspetiva, “a prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo em andamento” (p.77). A mudança implica pois, diversos caminhos, incluindo a área da formação. O autor alerta para um programa direcionado para quatro grandes campos. São eles designadamente:

- O professor e a mudança das condições de aprendizagem e das relações sociais na sala de aula;
- O professor como participante ativo no desenvolvimento curricular, ao invés de ser um executor de normas superiores;
- O professor participando e alterando as condições da escola;
- O professor participando na mudança do contexto extraescolar (pp. 78-79).

A prática profissional continua a ser uma componente essencial no processo do desenvolvimento profissional e formativo do professor. Logo é algo que deveremos ter presente de forma a melhorar toda a prática profissionalizante de qualquer professor.

2.2. As fases da carreira docente

Como referimos anteriormente, o percurso dos professores passa por diversas fases ou etapas. No entanto, esses momentos não ocorrem com a mesma sequencialidade para todos os professores.

Segundo Huberman (1992), “o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos” (p. 38). Nesta linha de pensamento podemos falar de momentos, fases ou etapas que representam o percurso profissional dos docentes.

A primeira fase corresponde ao início da carreira, como vimos anteriormente. Segundo, Huberman (1989, citado em Nóvoa 1992, p. 40), esta fase centra-se nos três primeiros anos de ensino e é caracterizada pela exploração, remetendo-nos para um estágio de “sobrevivência” e “descoberta”. No primeiro dá-se o choque com a realidade e, em contrapartida, o segundo traduz o entusiasmo inicial, a experimentação e exaltação. Estes aspetos positivos permitem, aparentemente e de certa forma ilusória, relativizar os problemas do quotidiano.

Para Gonçalves (2009), o início da carreira prolonga-se até cerca dos quatro anos de serviço docente, no entanto, paralelamente ao que diz Huberman (1992), também varia entre a luta pela “sobrevivência” e a “descoberta”. Assim, o autor acrescenta que “(...) o início do percurso profissional pauta-se por uma luta pessoal entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão” (p. 25).

Cavaco (2014) aponta para esta fase sentimentos como insegurança, salientando que este estágio de “sobrevivência” é caracterizado pela:

(...) confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar”), a distância entre os ideais e a realidade quotidiana de sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado intimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas (...) (p. 39).

A segunda fase, para Huberman (1989, citado em Nóvoa, 1992, p. 40), oscilará entre os quatro e os seis anos, enquanto para Gonçalves (2009, p. 26) esta fase ocorre entre os cinco e os sete anos de percurso profissional, podendo prolongar-se até aos dez anos.

Para ambos os autores esta fase caracteriza-se por um período de estabilidade e acalmia.

Gonçalves (2009, p. 26) descreve-a como o “assumir de confiança”, em que o profissional toma consciência que é capaz de gerir o processo ensino-aprendizagem, sendo que está envolto num sentimento de satisfação pelo trabalho desenvolvido e no gosto pelo ensino.

Huberman (1989, citado em Nóvoa, 1992, p. 40) diz que, na fase de estabilização, os professores sentem uma competência pedagógica crescente que leva à consolidação de um repertório pedagógico. A certa altura, as pessoas passam a ser vistas como professores, tanto para si como para os outros. Assiste-se à escolha de uma identidade profissional que implica a renúncia a outras identidades; a pertença a um corpo profissional e a independência; a “libertação” ou “emancipação”; as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e perante as autoridades.

Assiste-se a um sentimento de “competência” pedagógica crescente. Estudos de Fuller (1969) e de Burden (1971), relembram um sentimento de confiança e de

“conforto”, “as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objectivos didácticos” (Huberman, 1989, citado em Nóvoa, 1992, p. 40).

Na mesma linha de pensamento, Watts (1980 e Field, 1980, citados em Nóvoa, 1992) relatam “(...) a confiança crescente, o sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino, apostas a médio prazo, uma maior flexibilidade na gestão da turma, relativização dos insucessos” (p. 41).

Lingtfoot (1985, citado por Huberman, 1989, citado em Nóvoa, 1992, p. 41) refere que o facto de estar à vontade no plano pedagógico permite uma sensação de libertação, um sentimento de segurança e descontração.

Após esta fase inicial da carreira, sucede-se a fase da diversificação, como classificou Huberman (1989, citado em Nóvoa, 1992, p. 41), e situa-se entre os sete e os vinte e cinco anos da carreira.

Para Gonçalves (2009, p. 26), esta é a fase da divergência, que ocorre entre os oito e os catorze anos da carreira, atestando que é esta divergência que leva uns a continuarem a investir, de forma empenhada e entusiástica, na carreira, enquanto outros caem na rotina alegando que estão cansados e saturados.

Os percursos individuais divergem mais após a fase de estabilização. Deste modo, as pessoas iniciam uma série de experiências individuais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa (Nóvoa, 1992, p. 41).

Nesta fase, Cavaco (2014) assevera que os professores seriam “os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas” (p. 42).

Para Huberman (1989, citado em Nóvoa, 1992, p. 41), este é o período em que os professores avaliam as suas vidas e o que têm feito. É aqui que determinam se continuam na profissão ou se escolhem outro percurso profissional (reposicionamento).

Assim, a fase da diversificação dá lugar a um período em que as pessoas se põem em questão. Esta atitude pode ir desde uma simples rotina até uma “crise” existencial efetiva face à continuação da carreira.

Este questionamento pode dever-se à monotonia quotidiana da sala de aula, ano após ano, ao desencanto provocado pelos fracassos das experiências ou reformas estruturais em que as pessoas participaram ativamente, que desencadeia a crise.

Nesta fase situa-se o “meio da carreira”, entre o 15.º e o 25.º ano de ensino em que as pessoas fazem o balanço da sua vida profissional. São também determinantes as

características da instituição, o contexto político e económico e os acontecimentos da vida familiar (Huberman, 1989, citado em Nóvoa, 1992, p. 43).

Durante este período, as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, em relação aos objetivos e princípios iniciais, e em que consideram não só a perspetiva de continuar, como a incerteza e insegurança de iniciarem outro percurso.

Após repensarem o sentido da sua vida e se questionarem sobre as suas práticas, é nesta fase que os professores podem alcançar uma certa serenidade. Peterson (1964, supracitado por Huberman, 1989 e citado em Nóvoa, 1992, p. 44) relata que estes professores (25-35 anos) revelam uma grande serenidade na sala de aula, estão menos vulneráveis à avaliação dos outros.

Nesta etapa, “as pessoas nada mais têm a provar aos outros, ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento, apresentando em termos mais modestos as metas alcançar em anos futuros” Huberman (1989, citado em Nóvoa, 1992, p. 44).

O período de serenidade encerra assim uma sucessão de investimentos tanto a nível pessoal, como a nível institucional e assiste-se a um recuo face às expectativas existentes no início da carreira.

Gonçalves (2009, p. 26) caracteriza esta fase por um “distanciamento afectivo”, dada a capacidade de reflexão e ponderação por parte dos docentes nesta etapa devido à experiência.

O autor salienta que o sentimento que predomina é a satisfação pessoal, uma vez que o professor sabe o que está a fazer com a convicção que está a fazer bem feito. Com o fim da carreira passa-se de uma fase de serenidade para uma fase de conservantismo e lamentações que, segundo Huberman (1989, citado em Nóvoa, 1992, p. 45), acontece depois dos trinta e cinco anos.

As investigações psicológicas clássicas feitas por diversos autores citados por Huberman (1989, citado em Nóvoa, 1992, p. 45), alertam para uma maior rigidez e intransigência, para uma prudência mais intensa, resistem às inovações, existe uma certa nostalgia do passado, para uma visão diferente relativamente ao futuro, etc. Esta evolução seria gradual, mas acelerar-se-ia com os 50 anos.

Na perspetiva de Nóvoa (1992, p. 46), a literatura clássica faz referência a um fenómeno de recuo e interiorização no final da carreira profissional.

Nesta fase, as pessoas vão progressivamente libertando-se do investimento do trabalho, para dedicarem mais tempo a si próprias, aos seus interesses externos à escola

e a uma vida social de maior reflexão. Os professores encontram-se, em parte, no fim da carreira, desinvestem nos planos pessoais e institucionais, há um recuo relativamente aos ideais e ambições iniciais.

Outros estudos mostram, como relata Huberman (1989, citado em Nóvoa, 1992, p. 46), que há grupos de profissionais que não tiveram possibilidade ou oportunidade de chegar onde as suas ambições pretendiam chegar, desinvestem logo a meio da carreira, ou que simplesmente desiludidos com os resultados do seu trabalho encaminham para outros lados as suas energias.

Para o mesmo autor, não há razão para que os professores atuem de forma diferente, no fim de carreira, dos outros profissionais. Assim, nesta fase as pessoas desinvestem gradualmente, “passam o testemunho” aos jovens, preparando-se para se retirarem.

Gonçalves (2009, p. 26) nomeou o fim da carreira como a renovação do interesse e desencanto, podendo ocorrer mais cedo entre os vinte e três e os trinta e um anos de idade. Assim, no seu estudo, o autor conclui que nesta fase há uma maior predisposição para o cansaço, saturação e impaciência na espera pela reforma, contrastando com um número pouco significativo de professores com vontade e motivação para continuar a aprender coisas novas.

Para sintetizar o que foi dito anteriormente, apresentamos em seguida os quadros síntese que Huberman (1989) e Gonçalves (2009) delinearão sobre as tendências gerais possíveis de identificar as fases da carreira dos professores.

Resumidamente, podemos aferir como o autor caracteriza cada uma dessas fases: (i) início: situa-se entre o primeiro e o quarto ano de carreira. É o período de “choque” com a realidade e a descoberta; (ii) estabilidade: varia entre os cinco e os sete anos de serviço. Nesta fase há uma maior gestão escolar, que se caracteriza por uma maior segurança, liberdade, confiança e maturidade; (iii) divergência: ocorre entre os oito e os quinze anos de ensino. É uma fase de pouco equilíbrio, cansaço, dificuldades, dando lugar a alguma descrença em parte pela rotina. Contudo, se esta fase for positiva, traduz-se em empenho e entusiasmo; (iv) serenidade: situa-se entre os quinze a vinte ou vinte e cinco anos de serviço. Traduz-se numa fase de acalmia, distanciamento afetivo e auto reflexão; (v) renovação do Interesse e Desencanto: sucede entre os trinta e quarenta anos de carreira.

2.3. O professor principiante e o desafio da supervisão

A escola é nos dias de hoje um conjunto de pessoas que age, interage, aprende e desenvolve-se como uma comunidade educativa e aprendente, de conhecimento e de desenvolvimento. Uma escola reflexiva, viva e dinâmica, onde todos os intervenientes desenvolvem estratégias próprias, em cada momento, para atingir objetivos educativos de formação, investigação e socialização (Tavares, 1996, citado em Alarcão, 2000, p. 58).

Sendo a interação importante no início da carreira dos professores, o professor principiante aprende com o supervisor, com os alunos e nas interações que ocorrem em determinados contextos. Nesta linha de pensamento, para Chiavenato (2009), “os seres humanos não actuam isoladamente e sim por interações com outros seres semelhantes (...). Nas interações humanas, ambas as partes envolvem-se “mutuamente”, uma influenciando a atitude que a outra irá tomar e vice-versa”. (p. 20) “Segundo a teoria construtivista, a interacção é um conceito central na compreensão dos processos de aprendizagem. As pessoas aprendem através de processos de interacção com os outros” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 121).

Esta é, sem dúvida, uma etapa de extrema importância na carreira do futuro professor. É aqui que vai ter o primeiro contacto com a realidade educativa e designar que tipo de professor será no futuro. Neste processo de aprendizagem, o supervisor deve ajudar o professor principiante a fazer a transição de aluno para professor. Nem sempre é fácil esta transição, é um processo longo e nem sempre eficaz, pois quando termina o curso o professor principiante irá deparar-se com situações imprevistas para as quais não se sente preparado.

Cabe ao supervisor ajudá-lo a aplicar o conhecimento adquirido ou que está a construir, e também, ajudá-lo a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no processo ensino-aprendizagem. Para que isso seja possível, é necessário que este triângulo de relações seja saudável e que exista uma boa comunicação entre todos os intervenientes. Ao supervisor, compete-lhe minimizar esta situação e valorizar as atitudes que considera positivas durante o decorrer do início da carreira e, assim, contribuir para um bom processo de supervisão. Entenda-se supervisão “(...) como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento

humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16). Segundo os autores anteriormente citados, o processo de supervisão é contínuo, cujo objetivo é o desenvolvimento profissional do professor.

Para Oliveira-Formosinho (2002), a supervisão é um processo sistemático em que uma candidata a educadora recebe o apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional em diálogo – comunicação com a instituição em que a aluna de práticas se está a formar com abertura deliberada à comunidade e a cultura envolventes (p. 116). A relação interpessoal entre o supervisor e o professor principiante deve ser estabelecida com base na confiança, na cooperação, na empatia, no diálogo e na comunicação. Segundo Alarcão (2000), uma escola reflexiva é uma “(...) organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 13).

Só uma escola que se pensa a si própria será capaz de enfrentar os desafios que se lhe colocam diariamente, sendo uma organização em desenvolvimento e aprendizagem. Neste contexto, a autora define como objetivo da supervisão “(...) o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2001, p. 35). Por conseguinte, a função do supervisor, na escola reflexiva, é promover o desenvolvimento qualitativo da escola e das pessoas que nela trabalham, estudam ou ensinam, através de aprendizagens individuais ou colectivas, como “líderes de comunidades aprendentes e qualificantes”.

Deste modo, a vida na escola é “complexa, heterogénea, ambígua, marcada por contradições e incertezas”. Uma escola “enfadonha”, não “estimulante” comandada por princípios antigos, com muita carga académica. Edgar Morin (2000, citado por Alarcão, 2000, p. 15) defende um ensino educativo, ou seja, a formação de uma cabeça bem feita, ao invés de uma cabeça “cheia” – capaz de transformar a informação recebida em conhecimento pertinente.

Este autor destaca ainda a importância de nos tornarmos cidadãos, aprender a viver e a enfrentar a incerteza. Mas se queremos mudar a escola, tem que ser com a contribuição de todos os que vivem na nela (alunos, professores, funcionários) e todos os que com ela convivem (pais, comunidade, instituições): “A minha convicção é que, se queremos mudar a escola, temos de a assumir como organismo vivo, dinâmico, capaz

de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender a construir conhecimento sobre si própria” (Alarcão, 2000, p. 17).

A escola é um sistema aberto, em permanente interação com o ambiente que a rodeia. A autora defende que uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem, constrói-se pelo pensamento e práticas reflexivas, compreendendo a razão da sua existência, as características da sua própria identidade. Na atualidade, o agir profissional do professor tem de ser realizado em equipa e o conhecimento profissional deve ser construído no diálogo com os outros e assumindo objetivos comuns. Deste modo, o professor deixa de agir como um indivíduo isolado e assume-se como parte ativa do todo o coletivo. O professor passa a fazer parte de um processo de formação em contexto profissional, “aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho” (p. 17).

Com as múltiplas funções que os professores exercem hoje na escola, o professor já não pode ser formado apenas na sua sala de aula, sendo ele membro de um grupo e vivendo numa organização com o objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem num espírito de cidadania integrada. Inerente às ideias referidas anteriormente, a supervisão na escola reflexiva tem como objetivo o desenvolvimento qualitativo da organização e dos que dela fazem parte.

Como tal, o supervisor é “líder ou facilitador de comunidades aprendentes” e a função principal da supervisão é fomentar ou apoiar contextos de formação, que visam a melhoria da escola. Desde 1987 que a autora defende que a supervisão não se pode limitar à formação inicial de professores, sendo necessário alargá-la à formação contínua, com a revalorização do conceito de escola como coletivo pensante.

Assim esta relação não deixa de ser de ensino/aprendizagem, em que o supervisor, tal como afirma Alarcão e Tavares (2003, p.30), “através do seu ensino, deve ter uma influência direta sobre a aprendizagem e desenvolvimento do professor através do ensino deste, uma influência indireta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”. Tal pode ser observado através da figura seguinte (figura 1).

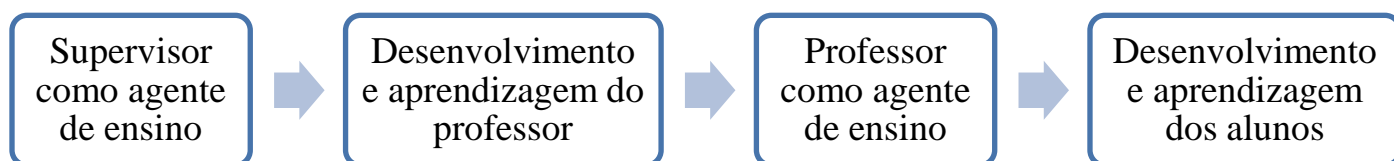


Figura1 – A supervisão como forma de ensino (Alarcão e Tavares, 2003, p. 30)

Deste modo, o supervisor deverá trabalhar em íntima ligação com a direção e com os outros níveis de gestão; fomentar ou apoiar o processo reflexivo formativo da escola sobre si mesma; colaborar na conceção do projeto de desenvolvimento da escola; dinamizar atitudes de avaliação dos processos e dos resultados da educação dos alunos como função essencial da escola e assumir o papel de agente do desenvolvimento organizacional. Em suma, a supervisão é uma forma de ensinar, daí o papel fundamental do supervisor, não só como transmissor de saberes, mas também como criador de desafios que incentivem o raciocínio dos seus alunos e os leve a tornarem-se melhores profissionais.

3. Supervisão

3.1. Conceito de Supervisão

A supervisão é vista como a ação ou efeito de supervisionar. Contudo para compreender melhor o conceito é importante analisarmos a origem da palavra em questão.

Segundo Gaspar, Seabra e Neves (2012, p. 30), o conceito de supervisão “integra dois étimos com raiz latina: “super” (com o significado de “sobre”) e “vídeo” (com o significado de “ver”). De acordo com os mesmos autores, o primeiro significado de “super” resulta da “ interpretação linear “olhar de ou por cima””, admitindo, assim uma visão global e assumiu-se relacionada com as seguintes palavras: inspecionar, fiscalizar, controlar, avaliar e impor. Assim sendo, devemos olhar sempre para o papel da supervisão como forma de orientação e monitorização das práticas docentes.

Segundo Almeida (1996, p. 32), “a supervisão é a actividade do gestor por excelência, entendida como processo de orientação e integração de recursos humanos, que, pouco a pouco, surge em várias organizações”.

Oliveira-Formosinho (2002) define ainda a supervisão “como apoio à formação, tendo da formação uma conceção integradora de várias dimensões: o currículo, o processo de ensino aprendizagem, a sala de atividades e a escola, a sociedade e a cultura” (p.116). Compreendemos então, que este processo não se encerra em si mesmo, mas tem como objetivo a promoção do desenvolvimento profissional do professor.

Segundo Alarcão e Roldão (2008, p. 54), a natureza da supervisão surge com a função de apoiar e regular, preparando para a atuação em situações complexas, a exigir adaptabilidade; a observação crítica; a problematização e a pesquisa; o diálogo; a experiência de diferentes papéis; o relacionamento plural e multifacetado; o autoconhecimento relativo a saberes e a práticas.

Oliveira-Formosinho (2002) diz que a supervisão é o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (p. 115).

Oliveira-Formosinho (2002) salienta ainda que a supervisão é um processo sistemático em que um professor à partida, menos experiente, recebe apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo-comunicação com a instituição em que a aluna de práticas se está a formar e com uma abertura deliberada à comunidade e à cultura envolvente (p. 116).

Assim sendo, este processo como se depreende, exige entrega, envolvimento e partilha, assumindo-se o supervisor como o principal elo entre todos os agentes educativos. A supervisão pedagógica pode, então, ser entendida como um processo de trabalho com professores, para melhorar a sua prática e para promover o seu crescimento profissional (Duffy, 1998, citado por Vieira & Moreira, 2011, p.53).

De acordo Vieira e Moreira (2011), toda a supervisão é um processo para promover processos. É um processo de apoio ao processo de aprendizagem profissional, o qual está ao serviço da aprendizagem dos alunos. Segundo os mesmos é um processo que se desenvolve, não em laboratório asséptico, mas numa sala e numa instituição de educação no contexto de uma sociedade que tem uma tradição cultural que envolve saberes, normas, crenças e valores (p.57).

A supervisão pode, nesta perspetiva, ajudar a identificar a intencionalidade do ato educativo, e, apoiando-se na reflexão com e entre todos os atores envolvidos nesse ato educativo, contribuindo para uma melhoria contínua.

Alarcão e Canha (2013, p. 19) salientam que a supervisão é vista como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de normas que são enquadradas por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está presente. Assim sendo, essa avaliação está relacionada com a atividade docente. Tal como afirma Alarcão (2001, p.18), “a supervisão em Portugal tem sido

pensada, sobretudo, por referência ao professor (em formação inicial) e a sua interação pedagógica em sala de aula”.

Gaspar *et al.* (2012, p.30) salientam que a supervisão apresenta uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico, assim como, se encontra voltada para o interior com o intuito de compreender o significado da realidade, bem como, promover o que se pretende que seja instituído, de forma a evitar o que não se deseja.

Os mesmos autores Gaspar *et al.* (2012) referem que o conceito de supervisão foi elaborado com base na observação, acompanhamento, orientação, avaliação e liderança. Bem como referem que o mesmo está associado com o controlo e a educação/formação conseguida através da relação de todos os intervenientes (p. 31).

Toda a supervisão abarca vários domínios, tal como mencionam Alarcão e Canha (2013, p. 16), “supervisão financeira, supervisão dos mercados de valores mobiliários, supervisão de professores, supervisão pedagógica, supervisão clínica, supervisão da investigação, supervisão da formação, supervisão curricular, supervisão institucional (...)”.

Em suma, o conceito de supervisão remete-nos para o ato ou efeito de dirigir, orientar ou inspecionar (Sá-Chaves, 2011, p. 42).

Alarcão e Canha (2013, p. 26, citando Alarcão & Tavares, 1987) referem que o conceito de supervisão utilizado hoje em dia está relacionado com o conceito referido anteriormente, por orientação de estágios que incidia na prática profissional de professores. Para além dos autores referidos Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva e Fernandes (2010, p. 10) ainda afirmam que “embora a supervisão não se restrinja necessariamente à regulação de processos de ensino e aprendizagem e possa ser alargada à escola como organização reflexiva, (...) podendo ser exercida de forma apoiada, por exemplo, no contexto do estágio, ou autónoma (...)” em ambos os casos supondo uma relação estreita com a pedagogia.

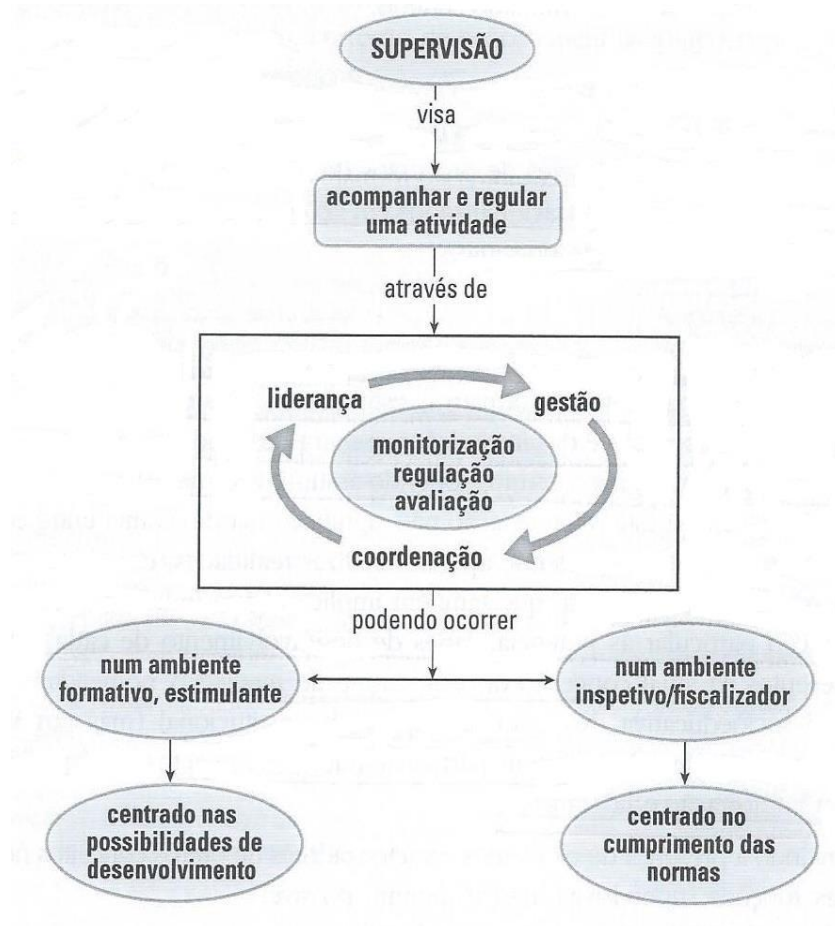


Figura 2 – O papel da supervisão (Alarcão & Canha, 2013, p.20).

Carlos e Lodi (2012, p. 58) ainda salientam que a supervisão escolar passou a exercer a função de controlar a qualidade do ensino, e também, a de criar condições necessárias para que se promovessem a melhoria na qualidade do ensino.

É ainda de salientar, que de acordo com Oliveira-Formosinho (2002, p.23, citando Glickman, 1985) a função da supervisão é vista como promoção do ensino através “da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-acção”.

Assim sendo, a figura seguinte mostra de uma forma sintetizada todas as vertentes da supervisão.

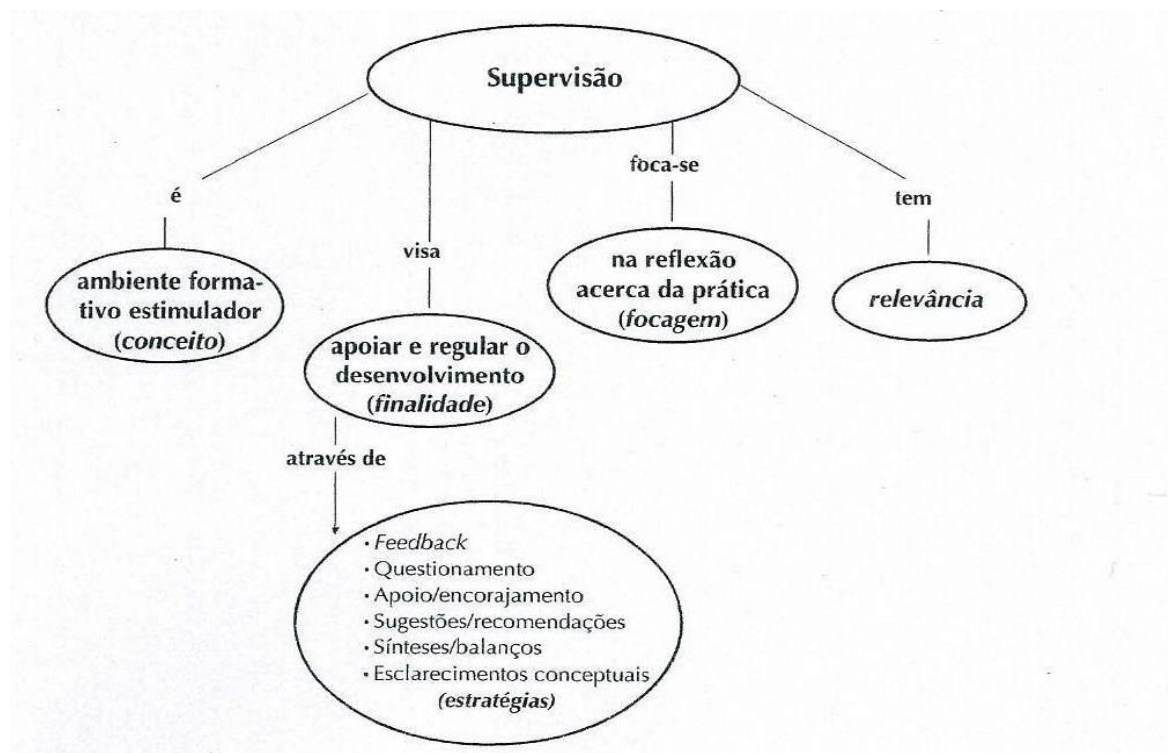


Figura 3 – Conceção e práticas de supervisão, Alarcão e Roldão (2008, p.52).

Vieira (1993, p. 56) analisa a supervisão como uma postura reflexiva, um “processo de monitorização de prática nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didática como campo especializado de reflexão/experimentação pelo professor”.

Em resumo, para Vieira (1993, p.56), a supervisão é vista como atividade de apoio, orientação e regulação. Aparece como uma dimensão de formação com grande relevância, mas obstante a heterogeneidade das suas práticas.

3.2. Cenários de supervisão

Alarcão e Tavares (2003) segundo Gaspar *et al.* (2012, p. 35) propõem nove cenários supervisivos.

O cenário da imitação artesanal, trata-se de uma forma de supervisão em que se aprende imitando o professor como um modelo único de saber, perpetuando, assim, as suas práticas, métodos e estratégias. Inerentes a este modelo, estão a autoridade do “mestre” e a imutabilidade do seu inquestionável saber (Alarcão & Tavares, 2003, p.18).

Outro cenário é o da aprendizagem pela descoberta guiada. Neste cenário, pretende-se que o aluno estagiário aprenda pela sua própria experiência: analisando, intuindo, refletindo e reformulando. Atribuindo-lhe “(...) um papel activo na aplicação

experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto na inovação pedagógica.” (Alarcão & Tavares, 2003, p.21). Contudo, estes autores referem como maior complexidade, para este modelo, a articulação entre a vertente prática e a aprendizagem teórica. Sendo discutível a capacidade dos alunos estagiários de poderem intervir, sem anteriormente terem passado por uma fase de observação junto de professores mais experientes e de averiguação teórica para fundamentar a sua prática pedagógica.

Passando para o cenário behaviorista, em que este modelo de supervisão assenta numa estrutura baseada na análise de situações de microensino, isto é na observação (com recurso a gravações de vídeo) de professores a executarem pequenas tarefas com pequenos grupos de alunos. Desta forma, é atribuída extrema importância à imitação do modelo observado e do modo particular como o professor leciona, descontextualizando estas observações da realidade, afastando o aluno de uma relação de repartição com o professor, falhando igualmente no enquadramento teórico. Deste modo, Alarcão e Tavares (2003, p. 22) alertam-nos ainda para o facto de, com este cenário, se atribuir maior importância à forma como se ensina e não ao conteúdo que é transmitido ao ensinar.

O cenário clínico procura-se, agora, que seja o aluno estagiário a figura central da sua própria aprendizagem, conduzindo assim, o supervisor a um papel de acompanhamento, ajuda e análise conjunta. Esta nova forma de fazer supervisão foi proposta pelos seguintes investigadores: M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson (*s.d.*, referidos por Alarcão & Tavares, 2003, p. 25). Tendo em conta os limites dos modelos apresentados anteriormente o “processo implicava um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre este e os seus colegas; mas implicava também uma atividade continuada que englobasse a planificação e a avaliação conjuntas para além da observação e da análise.” (Alarcão & Tavares, 2003, p.24). Este modelo de supervisão pressupõe um ciclo com fases específicas que, segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 27), se podem sintetizar em: (i) encontro de pré-observação; (ii) observação; (iii) análise e estratégia; (iv) encontro de pós-observação e (v) análise do ciclo de supervisão.

No cenário psicopedagógico, o objetivo principal da supervisão deve ser, segundo Stones (*s. d.*, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 26), ensinar os professores a ensinar. Desta forma, procura entender as relações que se estabelecem entre o supervisor e o aluno estagiário no processo de ensino/aprendizagem, da mesma

forma, que procura entender as relações intrínsecas ao processo de ensino aprendizagem entre o aluno estagiário e os seus alunos. Stones (*s. d.*, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 26) apoia o seu modelo de supervisão nos seus conhecimentos de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

Neste sentido, defende uma supervisão baseada na aquisição de conceitos, capacidades e na resolução ativa das dificuldades. Para tal, propõe um conjunto de princípios psicopedagógicos que apoiam o aluno estagiário na sua tarefa de lecionar e de se tornar um modelo positivo e significativo para os seus alunos. Nesta perspetiva auxilia-os, assim, a construir o conhecimento e a desenvolver capacidades para a sua vida futura, ou seja, funções transversais a qualquer professor e a qualquer grau de ensino. Neste modelo de supervisão, encontramos um ciclo de três etapas: (i) preparação da aula com o aluno estagiário, subdividindo-se em planificação e interação; (ii) discussão da aula, subdividindo-se em planificação e interação e (iii) avaliação do ciclo de supervisão (Alarcão & Tavares, 2003, p. 26).

No que concerne ao cenário pessoalista, é essencial ter presente que, para a construção deste modelo de supervisão, contribuam investigadores de diversas áreas distintas. Neste sentido, considera-se que a formação de futuros professores deve atender ao seu grau de desenvolvimento, perceções, sentimentos e objetivos. A formação de futuros professores deve ter em conta a sua experiência de vida, auxiliando-os a refletir, trazendo o autoconhecimento para o centro do desenvolvimento psicológico e profissional destes mesmos estagiários (Alarcão & Tavares, 2003, p. 32).

O cenário reflexivo aposta num processo formativo que “combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção”, isto é, “reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematização pela reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 35).

O cenário ecológico procura conjugar o desenvolvimento pessoal do aluno estagiário com noções teóricas do processo de socialização. Deste modo, a supervisão, e de acordo com Alarcão e Tavares (2003):

(...) assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas actividades, a assunção de novos papéis e a interacção com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional (p.37).

Por último o cenário dialógico, segundo Alarcão e Tavares (2003), baseia-se em pilares de outros modelos anteriormente referidos. Contudo, consideram que a novidade trazida por este modelo consiste em “(...) atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão” (p.40). Em suma, este modelo favorece a verbalização do pensamento reflexivo, como base para a aquisição de conhecimento e contribui para a regulação do contexto situacional, através da linguagem que funciona como amplificadora da capacidade cognitiva.

3.3. O que é um supervisor e quais as suas funções

Após uma breve abordagem sobre os cenários possíveis em supervisão, será importante refletir um pouco sobre o papel do supervisor e quais as suas funções. Encontrar definições claras do que é um supervisor, ou quais as suas funções, não é fácil. Pois a supervisão pode abranger diversas atividades realizadas por diferentes agentes, ou seja docentes universitários; professores cooperantes na formação inicial de outros professores; os administradores escolares; os coordenadores pedagógicos. Isto porque, todos eles são reguladores pedagógicos ou impulsionadores da qualidade de ensino.

Desta forma, o supervisor desempenha um papel essencial no desenvolvimento profissional do professor supervisionado e da própria escola, enquanto organização.

Para Alarcão e Roldão (2008, p. 54), o supervisor é “alguém que se preocupa em me ajudar a crescer como professora”, alguém que proporciona “aos seus alunos ambientes formativos, estimuladores de um saber didático”, alguém que “sabe abanar quando é preciso”, alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (para além da mera transmissão de conhecimentos) estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional.

Completando, o conceito de supervisor (Alarcão & Tavares, 2003, p. 59) tem como função “ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais”. Para que isso aconteça terá de dominar não apenas os conteúdos programáticos das respetivas disciplinas, mas também

possuir uma boa cultura geral e uma formação efetiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, de formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didáticas ou metodologias de ensino e das respetivas tecnologias. Segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 61), o supervisor deve “criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, simpática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor”.

Segundo Alarcão (2002, p. 233), as funções do supervisor deverão assentar na “gestão das aprendizagens e das pessoas”, sendo que este deve conhecer a organização e as políticas da escola, de modo a conduzir o trabalho nesse sentido.

Ainda e de acordo com Alarcão (2002), a supervisor é “um líder ou facilitador de comunidades aprendentes” (p. 233). Este tem como tarefa “fomentar ou apoiar contextos de formação” (p. 233) para que se verifique um desenvolvimento profissional de todos os agentes educativos, com repercussão na aprendizagem dos alunos.

Sendo, assim, o supervisor, na perspetiva de Alarcão (2002, p. 234), é “um professor de valor acrescentado”. De facto, o supervisor tem que ser um líder, alguém com reconhecidas capacidades de diálogo, de partilha e interajuda, de forma a desempenhar com êxito as suas funções e para que se atinjam os objetivos pretendidos, nomeadamente o desenvolvimento profissional do professor, que terá repercussões no seu desempenho e no dos alunos e a consequente, melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares.

O supervisor deve, desta forma, ser capaz de liderar e orientar o professor, promovendo o trabalho colaborativo, fazendo uma crítica construtiva, aceitando as diferenças individuais, sem descurar o saber. Deste modo, não podemos dissociar o conceito de supervisão (supervisor) do de liderança (líder), visto estarem interligadas na promoção de uma prática educativa de qualidade.

Stones (1984, citado por Vieira, 1993, p.43) refere que a “super-visão” é a qualificação necessária para ser supervisor. Prossegue dizendo que a atividade do supervisor é bastante complexa uma vez que essa super-visão deve ser constituída por várias capacidades pessoais, sequencialmente relacionadas: (i) Visão apurada – para ver o que acontece na aula; (ii) Introvisão – para compreender o significado do que lá aconteceu, (iii) Antevisão – para ver o que poderia estar a acontecer, (iv) Retrovisão – para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu; (v) Segunda-visão: para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido e não aconteceu.

Hoje em dia, o professor desempenha inúmeras funções na escola: diretor de turma, representante de área disciplinar, coordenador de departamento, supervisor, entre outros.

Dependendo das áreas, poderíamos dizer que todas, têm um objetivo comum: ajudar. Ajudar a desenvolver capacidades, competências e conhecimentos do aluno estagiário, ajudá-lo a crescer, a ensinar melhor e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor. Para Alarcão (2001), “a função dos supervisores é, fundamentalmente, encorajar os professores a trabalharem em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora” (p. 120).

Vieira (s .d., citado por Oliveira, 2001) diz que o supervisor desempenha uma função de encorajamento. Encorajar no âmbito do relacionamento interpessoal e em estreita relação com a função de sugestão, o encorajamento assume um papel inestimável na relação de supervisão, a sua carga afetiva influência de modo significativo, o equilíbrio emocional do professor, assim como a sua postura global (p. 33).

Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), referem ainda que “o papel do supervisor será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua ação” (p. 98).

Garmston, Lipton e Kaiser (2002, citados por Gonçalves, 2009) referem que na formação inicial “deverá assumir-se como um mediador entre o supervisando e o ambiente formativo, salientando dados potencialmente relevantes, a partir dos quais o formando poderá construir novos significados” (p. 29). Vieira (1993) explica que para fazer supervisão é fundamental interagir “informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar” (p. 33). Assim sendo o supervisor deve adotar uma postura de observação atenta, questionamento constante, reflexão apurada e intervenção investigativa. Garmston *et al.* (citado por Gonçalves, 2009) refere que o supervisor “deverá assumir-se como um mediador entre o supervisando e o seu ambiente formativo, salientando dados potencialmente relevantes, a partir dos quais o formando poderá construir novos significados” (p. 29).

Para um supervisor exercer bem as suas funções deverá de ter uma formação especializada. Nóvoa (1992) reforça a importância da interação entre a qualidade do ensino e a formação de professores, afirmando que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação sem uma adequada formação de professores” (p. 9).

No entanto, é importante que o supervisor conheça o professor. Segundo vários autores, tais como Alarcão e Tavares (2003, p.47), é imprescindível a qualidade de relação interpessoal do supervisor. De acordo com Alarcão e Tavares (2003), a supervisão “deve consistir numa visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois” (p. 47).

Nesta linha de pensamento é necessário conhecer os supervisionados no processo de supervisão, adequando-se-lhes os procedimentos, como refere Ribeiro (2000), “(...) não se pode usar estratégias iguais com pessoas diferentes, no sentido de desencadear processos de formação com sucesso para todos” (p. 93). O saber para compreender e apreciar os outros, é condição indesvendável à função da supervisão. É importante, assim, que o supervisor tenha uma relação de proximidade, cooperante e flexível, proporcionando um ambiente saudável e motivador para que o professor se sinta bem em tomar iniciativa de pedir ajuda para a resolução de eventuais problemas que possam surgir no seu processo de ensino e aprendizagem, contribuindo assim, para o seu desenvolvimento profissional e humano.

Segundo Morsher e Purpel (citados por Alarcão & Tavares, 2003), o supervisor deve reunir um conjunto de características pessoais ao nível da sensibilidade, capacidades e competências como por exemplo:

- (i) Sensibilidade para se aperceber dos problemas que surgem definindo as suas causas;
- (ii) Capacidade de analisar e conceptualizar esses problemas hierarquizando as suas causas;
- (iii) Capacidade e sensibilidade para estabelecer uma comunicação capaz de permitir aperceber-se e entender as opiniões e os sentimentos dos alunos estagiários, assim como exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- (iv) Competências em desenvolvimento curricular e em teoria e prática do ensino;
- (v) Competências de relacionamento interpessoal (p.87).

Em suma, Alarcão e Tavares (2003, p.88) referem que as situações de supervisão se devem caracterizar por relações interpessoais, dinâmicas, encorajadoras e facilitadoras de desenvolvimento e aprendizagem, de forma comprometida e consciente. Pretende-se com elas maximizar as capacidades do professor como pessoa e como profissional e, ao mesmo tempo, que se repercutam num “melhor grau de

desenvolvimento e aprendizagem” dos alunos, através de “um ensino de qualidade ministrado em condições facilitadoras da própria aprendizagem”.

3.4. Estilos supervisivos

O processo de supervisão exige uma interação entre uma equipa que trabalha para atingir o mesmo fim, numa perspetiva construtivista, a dimensão interpessoal é fundamental. As características pessoais do supervisor, associadas à sua conceção de supervisão irão definir um estilo supervisivo.

Alarcão e Tavares (2003, p. 63, citando Glickman, 1985) indicam três estilos: não diretivo, colaborativo e diretivo. Vieira e Moreira (2011, p. 15) referem que “as funções discursivas que caracterizam estes estilos implicam um grau crescente de controlo do supervisor sobre as decisões e a ação do professor”. As autoras consideram que os estilos supervisivos vão evoluindo “à medida que a autonomia profissional do formando evolui” (2011, p. 16).

Atualmente a supervisão considera que o trabalho colaborativo interpares é a base da aprendizagem tanto do formando como do supervisor, sendo o estilo não-diretivo o mais adequado. Neste, o supervisor terá como principais funções: prestar atenção, clarificar, encorajar (Alarcão & Tavares, 2003 e Vieira & Moreira, 2011). No entanto, por vezes há a necessidade de um maior acompanhamento e apoio impondo-se um estilo mais diretivo.

Segundo Vieira e Moreira (2011), o professor supervisionado pode assumir vários papéis como: adversativo, colaborativo ou passivo, referindo-se que “numa perspetiva dialógica, apenas o papel colaborativo fará sentido, na medida em que traduz e reforça a democraticidade da relação supervisiva” (p. 17). Por vezes, o professor concorda com o supervisor com o intuito de evitar conflitos e penalizações. Os estilos supervisivos são então utilizados consoante as necessidades e o nível de autonomia do professor.

3.5. Conceito de Supervisão Pedagógica

Dentro da supervisão, é importante esclarecer o conceito de supervisão pedagógica, visto ser essencial à compreensão da problemática colocada: o papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos de prática docente.

Fazer supervisão, não é um processo meramente técnico, mas sim um processo no qual se conjugam as dimensões cognitiva e relacional, em função dos dois objetivos fundamentais que são: o desenvolvimento da escola como organização de desenvolvimento profissional dos docentes e não docentes (Alarcão, 2002, p. 234).

O processo de supervisão caracterizar-se-á, segundo Sá-Chaves (2011), por “uma relação entre um formador e um elemento em formação, relação essa cuja natureza substantiva se constitui num corpo de saberes que, nessa relação, se (trans)accionam” (p.40).

Assim, o processo de supervisão não se resume a uma mera modificação dos comportamentos ou à transmissão dos conhecimentos, de procedimentos ou de atitudes, mas proporciona condições de desenvolvimento pessoal e implementa estratégias que conduzem a uma maior eficácia do professor através da ativação do seu desenvolvimento profissional. (Ralha-Simões & Simões, 1990, pp. 180-181).

Desta forma é essencial apresentar a evolução do significado da supervisão pedagógica. Toda a atividade docente integra uma relação pedagógica em sala de aula, havendo uma interação entre professor/aluno, enquadrando-se a supervisão pedagógica numa escola como organização aprendente, considerando-a como peça fundamental na gestão escolar.

Numa escola entendida como organização aprendente, conceito desenvolvido por Senge (2005), equivalente ao conceito de escola reflexiva, largamente explanado por Alarcão (2002), o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional devem caminhar a par. Senge (2005, citando Bolívar, 1997) define organizações que aprendem como:

Organizações onde os indivíduos expandem continuamente a sua aptidão para criar os resultados que desejam, onde se criam novos e expansivos padrões de pensamento, onde a aspiração colectiva fica em liberdade, e onde os indivíduos aprendem continuamente a aprender em conjunto (pp. 83-84).

Assim sendo, é essencial que a supervisão pedagógica esteja relacionada com a escola como organização aprendente. Isto, dado a aprendizagem ser um processo contínuo e renovado. Ao reavaliar o conceito de supervisão Alarcão (2002, p. 154) determina o seu objeto como sendo a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas. Neste sentido, confere ao supervisor a competência de facilitar, liderar ou dinamizar, de acordo com cada caso em particular, comunidade(s) de aprendentes, alargada(s) a toda a comunidade educativa: afinal a escola autónoma, é a da participação e responsabilidade de todos que a compõem.

Segundo Gaspar *et al.* (2012, p. 31), ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica, devendo a mesma ser levada a cabo por professores com experiência e competência, com vista à promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Toda a supervisão, segundo Vieira (1993, referida em Gaspar *et al.*, 2012, p. 32), é entendida como uma ação de monitorização sistemática da prática pedagógica sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação.

Toda a supervisão pedagógica apresenta uma relação com a avaliação de professores. As suas finalidades, segundo Gaspar *et al.* (2012), “ (...) deverão prender-se com a melhoria dos resultados escolares, a compreensão das realidades com vista ao seu aperfeiçoamento e o sentido formativo, para o desenvolvimento profissional” (p. 32).

Segundo Alarcão (2001, p. 18), a supervisão tem vindo a ser preconizada como uma supervisão de matriz essencialmente “ (...) reflexiva, horizontal, colaborativa ou de auto-supervisão, inscrita numa tendência de desenvolvimento profissional e colaboração”.

Alarcão e Tavares (2003, p. 31) acrescentam que “ a supervisão da prática pedagógica vem após o conhecimento e a observação e assenta numa relação dialética entre a teoria e a prática”. A teoria informa a prática pedagógica e esta, por sua vez, orienta os quadros teóricos porque exige um aprofundamento cada vez maior e uma observação cada vez mais cuidada.

A abordagem reflexiva tem sido defendida como forma de melhoria do processo de supervisão e consequente desenvolvimento profissional. Toda a reflexão exige

conhecimento dos contextos pretendendo a compreensão e a construção de respostas aos desafios atuais.

A abordagem reflexiva, de natureza construtivista, assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional e na compreensão da atividade profissional como atuação inteligente e flexível situada e reativa.

De acordo com Gaspar *et. al.* (2012, p. 33), toda a prática reflexiva é uma condição necessária para enfrentar a complexidade, que caracteriza a escola atual permitindo transformar o mal-estar, a revolta ou o desânimo em problemas a ponderar e eventualmente a solucionar. Desta forma, a reflexão na ação e sobre a ação pode ocorrer de forma solitária na medida em que o professor tem a responsabilidade de ser o seu próprio supervisor.

De acordo com esta linha de pensamento, supervisão é um contributo para a melhoria não apenas do desempenho profissional de indivíduos, mas também do desenvolvimento qualitativo da escola, estimulando o potencial de cada um para o desenvolvimento coletivo da escola enquanto organização, com vista ao cumprimento dos seus objetivos e melhorando-a na sua globalidade. Desta forma, a escola é uma instituição aprendente, um espaço reflexivo, construído a partir da investigação-ação, de forma a ser um local de aprendizagem e onde se constrói o conhecimento sobre a ação. Assim sendo, a supervisão assume contornos colaborativos, na medida em que a melhoria da escola cabe a uma equipa e não a indivíduos singulares. Em suma, a prática reflexa é necessária para auxiliar o supervisor a reconhecer as implicações políticas e ideológicas da sua atividade profissional.

Mintzberg (1995, citando Alarcão & Tavares, 2003, p. 44) refere que “ a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou, o que se passa durante e o que se passará depois”.

A supervisão pedagógica deve ser vista como um conjunto de saberes interligados e organizados num todo complexo que procura encontrar formas e definir estratégias para tornar esse saber acessível ao aprendente, sendo fundamental compreender as condicionantes e os contextos mais globais que influenciam as práticas educativas (Gaspar *et. al.*, 2012, p. 35).

A supervisão da ação na supervisão pedagógica tem três vertentes, segundo Rangel (2001, citando Gaspar *et al.*, 2012, p. 36), sendo elas: pedagógica, administrativa e de inspeção.

Durante o processo de supervisão, Estrela, Esteve e Rodrigues (2002) apresentam alguns conselhos/recomendações que surgiram de estudos feitos sobre a formação inicial de professores e que deverão fazer parte do processo de supervisão, de forma a melhorar a qualidade da escola e de toda a prática educativa:

- (i) A prática pedagógica deve centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional;
- (ii) A prática pedagógica deve orientar-se quer para o desenvolvimento da competência técnica quer para o desenvolvimento das competências científicas éticas, sociais e pessoais;
- (iii) A prática pedagógica deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age;
- (iv) A prática pedagógica deve focar-se não apenas na sala de aula, mas em toda a atividade do professor, pelo que deve dar-se atenção à variedade de contextos em que aquele pode desenvolver-se;
- (v) A prática pedagógica deve privilegiar o trabalho em equipa, proporcionar momentos variados de observações, diálogo e troca;
- (vi) A prática pedagógica deve privilegiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico como resultado da interação entre os saberes já adquiridos e o questionamento, provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados (p. 74).

O(s) modelo(s) e o(s) método(s) de supervisão empregues na formação inicial influenciam o tipo de professores que queremos formar. A ação do orientador, não sendo decisiva, é fundamental para este processo. Não é decisiva, pois, sendo o aluno estagiário ou em formação um ser, aprendiz, mas já adulto, é provido de vontade própria e tem capacidade de decisão. O contacto com algumas práticas molda e desenvolve competências que irão caracterizar a sua forma de pensar e agir. “Se tornarmos a reflexão como um fim em si mesma, o objetivo da supervisão é ensinar os formandos a refletir bem, e ela aparece como uma competência a desenvolver: Aprender a refletir” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

Como suma, apresentamos a figura 4, que demonstra a complexidade e importância do papel da supervisão pedagógica.

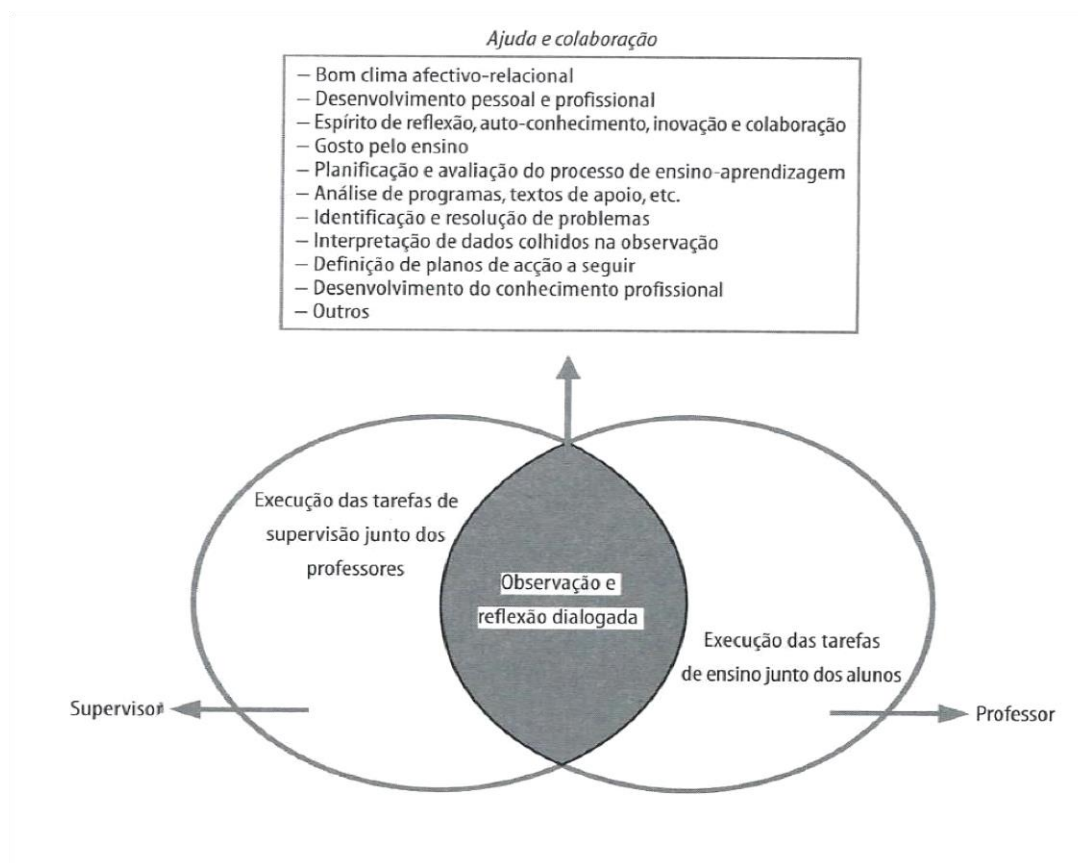


Figura 4 – Tarefas a realizar no processo de supervisão Alarcão e Tavares (2003, p.57).

3.6. A supervisão reflexiva

Para Ribeiro (2000, p. 90), supervisionar comporta a ideia de interajuda de monitorização, de encorajamento para que cada qual dê o seu melhor nas situações problemáticas com que se depara. Compreende-se então que a tarefa do supervisor deverá assentar num contínuo processo de interação consigo próprio e com os outros, devendo incluir estratégias de observação, reflexão e ação de e com o futuro educador ou professor. Isto é, o supervisor deverá refletir sobre os dados que recolhe, autoavaliando-se sistematicamente de modo a corrigir e a melhorar as suas competências pedagógicas e reflexivas, procurando assim, e como consequência, o sucesso dos seus alunos, dos candidatos a professores, bem como o seu próprio sucesso profissional.

De acordo com Alarcão e Roldão (2008, p. 30), a reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional, porque radica numa “atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai

surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho” e geradora de novas questões.

Segundo (Alarcão & Roldão, 2008), a reflexividade é valorizada porque:

- (i) Motiva para uma maior exigência e autoexigência;
- (ii) Consciencializa para a complexidade da ação docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir;
- (iii) Construir para a perceção da relação teórico-prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação;
- (iv) Promove uma atitude analítica da ação e da prática profissional;
- (v) Desenvolve o autoconhecimento e a autonomia;
- (vi) Proporciona maior segurança na ação de ensinar;
- (vii) Confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens (p. 30)

Segundo os autores referidos anteriormente a conceção de professor, (p. 41) evolui para a pessoa que orienta e estimula com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento de autonomia dos alunos.

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 35), a abordagem reflexiva, de natureza construtivista, assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional e na compreensão da atividade profissional como atuação inteligente e flexível, situada e reativa. O processo formativo combina a ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer, fazendo e pensando, que conduz à construção ativa de conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão.

A prática refletida precisa de ser acompanhada por um supervisor que, experientemente, detenha as competências de orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, seja simultaneamente treinador, companheiro e conselheiro.

O professor reflexivo deve ter a capacidade de se questionar, para desenvolver as próprias teorias práticas. Schön (*s.d.*, citado por Zeichner, 1993, p. 22) salienta que “refletindo sozinho e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições sociais que modelam as suas experiências de ensino”.

Assim, Perrenoud (2002, p. 46) afirma que deve existir um saber amplo, saber académico, saber especializado por ser possível dar resposta a situações que vão

ocorrendo em tempo real. No entanto, valoriza a experiência como meio facilitador de resposta imediata.

Ainda na mesma linha, Perrenoud (2002, p. 138) salienta que a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem da capacidade de refletir na ação e sobre a ação, desenvolvida a partir da experiência.

Logo, a prática reflexiva não é possível aprender-se só através de conhecimentos teóricos e científicos e procedimentos ensinados, isto porque segundo Perrenoud (2002, p. 143) “la referencia al practicante, reflexivo es una forma de rehabilitación de la intuición y de la inteligencia práctica, así como su reintegración en el núcleo de la competencia profesional”.

Roget e Serés (2014, pp 96-97) afirmam que a prática reflexiva promove uma aprendizagem profunda de si mesmo, potenciando capacidade de ser crítico-reflexivo, ao mesmo tempo que permite que se aja de forma intencional com uma certa flexibilidade e espontaneidade, consciencializando-se das suas competências e habilidades, como se estivéssemos a formar “ (...) um investigador em contexto real”.

Reforçando esta ideia, Altet (2000, p. 73) é da opinião que “capacidade para analisar” é fundamental para a prática docente.

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 133), uma escola reflexiva é “uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista no seu pensamento no projecto educativo que vai pensando para si e experienciando”. Só assim “é capaz de agir com flexibilidade e resiliência nos contextos complexos e difíceis, diferenciados e instáveis que hoje caracterizam as situações das organizações escolares”.

De acordo com os autores citados anteriormente, sabe-se que “uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projectar no futuro e na continuidade, sempre renovada, da sua história” (p.133).

Assim sendo, os autores mencionam que “cria condições de desenvolvimento e aprendizagem aos membros que a constituem, isto é, aos professores e funcionários bem como àqueles que nela têm o ofício de aprender e de aprender a aprender, isto é, aos alunos, principal razão de ser da escola” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 134). A escola reflexiva assenta o seu desenvolvimento num projeto institucional vivo que, para além de conceber no papel, realiza na ação e avalia nos seus processos e resultados. A escola é, ela mesma, um projeto, cujo grande objetivo é a formação de novos cidadãos.

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 137), “uma escola reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de conhecer a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém”.

Em resumo e segundo os autores citados anteriormente (pp.144-145), “o objecto da supervisão, aponta assim para o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes”.

Também, de acordo com os mesmos autores (p. 147) “os supervisores, entre os membros do coletivo da escola, devem ajudar a pensar o desenvolvimento institucional, mas devem sobretudo acompanhar e avaliar a actividade dos recursos humanos com vista à concretização da missão da escola que não poderá deixar de, na sua essência, visar a qualidade da educação”. Os supervisores são facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes, pois a sua função principal consiste em fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora (p. 149). Têm de provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem colaborativa.

Em tom de conclusão, Giroux (1988, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p.149) disse que os professores, os supervisores devem ser intelectuais transformadores.

4. A reflexão e a prática docente

Há muito que se reconhece a necessidade de preparar os jovens para as constantes e rápidas mudanças da sociedade atual, através do desenvolvimento da sua autonomia, mas a concretização deste objetivo pressupõe que os professores estejam, eles próprios, preparados para adequar a sua ação às necessidades educativas e motivações dos seus alunos.

Ser professor neste enquadramento exige um conjunto de estratégias que permitam encarar a incerteza como um estímulo para crescer e não como um constrangimento desmobilizador. Para formar professores competentes não faz sentido proporcionar-lhes estratégias de adaptação à realidade. Torna-se pertinente substituir a necessidade de

obter respostas pela necessidade de levantar questões. Das questões, surgirão algumas respostas que irão ajudar a encontrar caminhos de desenvolvimento e realização pessoal e profissional.

Não é fácil a adaptação a um mundo em mudança, pela incerteza e risco que esta mudança traz. No entanto, pode-se aprender a diferenciar os tipos de mudança e desenvolver capacidades de intervenção crítica que se traduzam numa verdadeira transformação da sociedade. O desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a realidade é extremamente importante para o contexto onde se desenrola a ação educativa e sobre o seu impacto na aprendizagem dos alunos.

4.1. O conceito de reflexão

Há muito que se reconhece a necessidade de preparar os jovens para as constantes e rápidas mudanças da sociedade atual, através do desenvolvimento da sua autonomia. Mas a concretização deste objetivo pressupõe que os professores estejam, eles próprios, preparados para adequar a sua ação às necessidades educativas e motivações dos seus alunos.

Ser professor, neste enquadramento, exige um conjunto de estratégias que permitam encarar a incerteza como um estímulo para crescer e não como um constrangimento desmobilizador. Para formar professores competentes não faz sentido proporcionar-lhes estratégias de adaptação à realidade. Torna-se pertinente substituir a necessidade de obter respostas pela necessidade de levantar questões. Das questões surgirão algumas respostas que irão ajudar a encontrar caminhos de desenvolvimento e realização pessoal e profissional.

Não é fácil a adaptação a um mundo em mudança, pela incerteza e risco que esta mudança traz. No entanto, pode-se aprender a diferenciar os tipos de mudança e desenvolver capacidades de intervenção crítica que se traduzam numa verdadeira transformação da sociedade. O desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a realidade é extremamente importante para o contexto onde se desenrola a ação educativa e sobre o seu impacto na aprendizagem dos alunos.

O precursor do conceito de reflexão, ou pensamento reflexivo em educação, foi John Dewey. De acordo com Dewey (1910, citando Alarcão, 1996, pp. 34-37), a função do pensamento reflexivo, é o de transformar uma situação complexa numa situação que

seja clara, coerente, ordenada, harmoniosa. Significa que, a melhor forma de pensar é pela reflexão uma vez que o pensamento reflexivo permite tornar uma situação mais clara, através de um encadeamento ordenado de ideias com vista a um fim comum.

Dewey considera a existência de dois momentos no ato de pensar: (i) quando ocorre um problema e se impõe a necessidade da sua resolução; (ii) quando pesquisa o material necessário para a solução do problema. O primeiro momento é a fase pré-reflexiva, quando o problema se encontra resolvido é a fase pós-reflexiva. Entre uma fase e a outra, Dewey identifica cinco fases inerentes a todo este processo. São elas designadamente: (i) Situação problemática de incerteza e de dúvida, a qual este autor considera o primeiro momento de indagação, surgindo de modo vago, uma ideia como resolvê-la; (ii) Intellectualização do problema, que implicará o desenvolvimento dessa ideia através do raciocínio; (iii) Observação e experiência, procurando-se provar as várias hipóteses e descobrir ou não a sua adequação; (iv) Reelaboração intelectual das primeiras sugestões; (v) Verificação.

A ação reflexiva é, assim para o autor, um processo que implica mais do que encontrar soluções para os problemas. Implica também intuição, emoção e paixão. Dewey considera igualmente, três atitudes necessárias promotoras da ação reflexiva:

- (i) Abertura de espírito, capacidade para ouvir outras opiniões, de perceber que pode haver possíveis alternativas e de admitir a possibilidade de erro;
- (ii) Responsabilidade implica a aceitação das consequências de uma determinada ação;
- (iii) Empenhamiento, ou seja, adesão, entusiasmo e vontade de participar.

Estas três atitudes são na opinião do autor, as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que deverá ser responsável pela sua aprendizagem.

Schön (2000, p. 27) defende que o professor pode valorizar a sua experiência, por meio da reflexão e do conhecimento tácito. Para este autor, o conhecimento tácito é o conhecimento na ação, prático, interiorizado, implícito que o profissional adquire ao longo da sua rotina. No entender de Schön, este conhecimento é, insuficiente para solucionar os problemas que ocorrem na prática. Por esta razão o autor recomenda que o professor observe atentamente a sala de aula, e mobilize o seu conhecimento tácito por meio da reflexão sobre a ação.

Na perspectiva de Alarcão (1996, p.52), Donald Schön sustenta o valor de uma nova epistemologia da prática no processo de construção do conhecimento profissional, defendendo que este está subjacente e orienta a ação, designando este tipo de conhecimento como conhecimento-na-ação. O professor, deverá ser capaz de analisar as suas práticas, consciencializando as possíveis falhas e lacunas para, em consequência, encontrar novas formas de agir, no sentido da sua progressiva melhoria e desenvolvimento. Schön (1997, p.35) considera esta atitude como *artristry*, ou seja, um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo, que permite ao professor agir em contextos instáveis e complexos, em que cada situação se pode tornar novidade exigindo reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade. Assim, sempre que se reflete sobre a prática, o conhecimento amplia-se, analisa-se, reestrutura-se e adquirem-se novos conhecimentos que podem vir a ser úteis em situações futuras.

Schön (2000, pp. 51-53) defende três momentos de reflexão que podem auxiliar o professor na sua atividade; a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação:

- (i) A reflexão na ação ocorre quando o professor reflete no decorrer da própria ação e a vai reformulando, ajustando-a assim a situações novas que vão aparecendo;
- (ii) A reflexão sobre a ação acontece quando o professor reconstrói mentalmente a ação para a analisar retrospectivamente. O olhar à posteriori sobre o momento da ação ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a ação e como resolveu os imprevistos ocorridos;
- (iii) A reflexão sobre a reflexão-na-ação é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer. Este tipo de reflexão, podemos definir como metareflexão, leva o professor a desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de compreender, de agir e equacionar problemas.

De acordo com Schön (2000, p. 55), dificilmente se consegue separar no processo de reflexão-na-ação, os componentes racionais dos componentes emotivos que condicionam a ação e a reflexão. O professor encontra-se envolvido na situação problemática que pretende modificar e, por isso, é sensível a todos os obstáculos e resistências à sua intervenção.

4.2. A prática reflexiva

Os investigadores das práticas reflexivas (Perrenoud, 2002 e Zeichner, 1993) consideram que a reflexão na interação com os outros tem um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional. Na conceção de Schön (2000, p.19), a prática reflexiva constitui-se como um momento de reflexão crítica problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando a sua ação de modo a resolver os problemas construindo e reconstruindo o seu papel no exercício profissional.

Para Perrenoud (2002), a prática reflexiva é a chave da profissionalização do ofício. No entanto, no seu entender, “não poderá haver profissionalização do ofício de professor se esta não for desejada, desenvolvida ou sustentada continuamente por numerosos actores colectivos, durante décadas, para além das conjunturas e das alternâncias políticas” (p.10). Perrenoud (2002) enuncia três argumentos a favor da profissionalização:

- (i) Atendendo à evolução das condições e dos contextos de ensino, o professor deve tornar-se alguém que concebe a sua própria prática para enfrentar eficazmente a variabilidade e a transformação de suas condições de trabalho;
- (ii) Se queremos que todos alcancem os objetivos, não basta mais ensinar, é preciso fazer com que cada um aprenda encontrando o processo apropriado;
- (iii) As competências profissionais são cada vez mais coletivas no âmbito de uma equipa ou de um estabelecimento, o que requer sólidas competências de comunicação e de regulação reflexiva (pp.12-14).

Por outro lado, na opinião do autor, a atitude e a competência reflexiva apresentam diferentes modos de expressão:

- (i) Na ação, a reflexão permite desvincular-se da planificação inicial, corrigi-la constantemente, compreender o que acarreta problemas, descentralizar-se e regular o processo em curso;
- (ii) À posteriori, a reflexão permite analisar mais tranquilamente os acontecimentos, construir saberes que cobrem situações comparáveis que podem ocorrer;

- (iii) Num ofício em que os problemas são recorrentes, a reflexão desenvolve-se também antes da ação, não somente para planificar e construir os cenários, mas também para preparar o professor para acolher os imprevistos e guardar maior lucidez (Perrenoud, 2002, p.199).

Perrenoud (2000) apresenta algumas das características que o professor deve possuir no decorrer da sua prática reflexiva. São as seguintes:

- (i) Saberes metodológicos e teóricos;
- (ii) Atitudes e uma relação autêntica com o ofício e o real;
- (iii) Competências que se apoiam sobre esses saberes e atitudes, permitindo mobilizá-los em situação de trabalho e aliá-los à intuição e à improvisação, como na própria prática pedagógica (p.123).

Na perspectiva de Perrenoud (2002), o desenvolvimento de uma prática reflexiva, traz diversos benefícios, designadamente:

- (i) Um ajuste dos esquemas de ação que permite uma intervenção mais rápida, mais direcionada ou mais segura;
- (ii) Um reforço da imagem como profissional reflexivo em processo de evolução;
- (iii) Um saber capitalizado, que permite compreender e dominar outros problemas profissionais (p.127).

A curiosidade e a vontade de saber mais, tanto na ação como no momento posterior a ela, perseverança, método, memória organizada, são alguns dos fatores determinantes para que a prática reflexiva tire maiores benefícios, para além dos atrás mencionados.

Em síntese, a reflexão na prática é uma componente da ação profissional dos professores que envolve um conjunto de habilidades, no qual os professores têm que se envolver. Para todo este envolvimento os professores terão que desenvolver uma postura reflexiva e analítica, como refere Roldão (2000), face à prática, “concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele” (p.17).

Na concepção da prática reflexiva, quanto mais profundamente o professor refletir sobre a prática, reestruturando-a para melhorá-la, mais ele estará analisando os insucessos e/ou sucessos que possam existir nessa prática. No entendimento de Schön (2000, p.23), muito do saber do professor tem a ver com a capacidade de refletir os problemas do dia-a-dia escolar. É uma competência que, segundo Alarcão (2001, p.31), ou se tem ou se desenvolve, mas que dificilmente se ensina.

Assim uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes. Para que este desenvolvimento aconteça é preciso assumir riscos, tomar decisões, mobilizar recursos, assumir as nossas fragilidades, o que implica exposição face aos outros libertando-nos do “eu solitário” para passarmos a viver o nosso “eu solidário”.

Em suma, é essencial termos presente que toda a atividade reflexiva está relacionada com o ato de pensar refletido. Assim sendo, é fundamental referirmos o que esse pensamento proporciona, de acordo com Lalanda e Abrantes (2013, p. 53) (i) orientação na ação, no sentido de uma finalidade consistente; (ii) preparação nas condições conducentes à invenção sistemática e (iii) enriquecimento no sentido das coisas. Desta forma o pensamento reflexivo contribui para a promoção do progresso, abrindo oportunidades para antecipar o conhecimento da ocorrência dos fenómenos e ampliar a extensão do prognóstico das suas consequências.

Desta forma e segundo Alarcão (1996, p. 175), a reflexão “baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade” na procura da verdade e da justiça. Dado ser um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a “racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante”, unindo desta forma, a cognição e a afetividade num ato específico.

4.3. Como se tornam os professores reflexivos?

Segundo Alarcão (1996), o pensamento reflexivo não desabrocha espontaneamente mas pode desenvolver-se. Tem de ser cultivado e requer condições para o seu desabrochar. A autora caracteriza o pensamento reflexivo como a postura do questionamento (p.181) enquanto atitude crítica e interventiva, motor de reflexão e

procura, conhecimento e desenvolvimento. Os processos reflexivos são, deste modo, desencadeados em contextos que favorecem o desenvolvimento, a liberdade e a responsabilidade dos professores.

Muitos professores questionam as suas práticas para resolverem algumas dúvidas, para se conhecerem melhor, para serem mais eficazes, para obterem ajuda de outros colegas. Alarcão (1996) considera que os professores reflexivos “são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao refletirem sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre ela assim como as condições que a modelam” (p.100).

Stenhouse (1975, citando Zeichner, 1993) descreveu a tensão externa e interna na vida dos professores reflexivos com as seguintes palavras:

Os bons professores são, necessariamente, autónomos relativamente à sua profissão. Não precisam que lhes digam o que fazer. Profissionalmente, não dependem de investigadores, superintendentes, inovadores ou supervisores. Isto não significa que não queiram ter acesso a ideias criadas por outras pessoas, noutros lugares ou noutros tempos, nem que rejeitem conselhos, opiniões ou ajudas, mas sim que sabem que as ideias e as pessoas só servem para alguma coisa depois de terem sido digeridas até ficarem sujeitas ao julgamento do próprio professor (p. 20).

Um professor reflexivo nunca deixa de surpreender, porque o que ele observa pode ter origem numa prática reflexiva pessoal e de saberes que lhe foi permitida construir ao longo dos anos. Os professores reflexivos questionam-se e perguntam “o quê”, “o porquê” e “como” se fazem as coisas em relação a si e aos outros, servindo-se deste questionamento como forma de aprendizagem. De acordo com Roth (1990, citado em Reis, 2006, p.31), os professores reflexivos, possuem um espírito e mente abertos, aceitam diferentes perspetivas e são curiosos em relação ao ponto de vista dos outros. Demonstram competências para encarar a instabilidade e lidarem com as situações de incerteza e risco. Tais características, retratam um professor crítico consigo próprio, flexível, aberto à mudança, capaz de analisar e questionar a sua prática, tornando-se num professor produtor de conhecimento.

A reflexão potencia o desenvolvimento profissional que tem como finalidade a compreensão e a aquisição de competências. Zeichner (1992) defende o professor como um prático-reflexivo e perspetiva a colaboração como o aspeto mais relevante para uma aprendizagem mais efetiva. Segundo este autor, existem dois caminhos a seguir: o individualista, considerado como um trabalho solitário, sem análise em equipa, sem

troca de opiniões, e o colaborativo, no qual se tenta juntar as virtudes da iniciativa individual com o trabalho em rede e a discussão das diferentes perspectivas. Neste sentido é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipa entre os professores, que facilitem a reflexão.

4.4. Supervisão colaborativa

A supervisão colaborativa é uma área em plena evolução e desenvolvimento, cujos trabalhos de investigação têm como alicerces as abordagens supervisivas nos cenários clínico e ecológico. O principal desafio é a concretização das práticas colaborativas e reflexivas interpares (cenário clínico), integrando-as na realidade contextual complexa das escolas e das comunidades educativas em que se encontram inseridas (cenário ecológico). Muitas investigações, ainda em curso, têm estabelecido laços estreitos entre as escolas e as universidades, na procura dessa concretização. Tal como referem Saraiva e Ponte (2003,p. 54), é preciso salientar o papel fundamental dos professores no processo de produção de conhecimento, sendo de privilegiar as parcerias entre os investigadores académicos das universidades e o trabalho docente nas escolas, constituindo-se, desta forma, equipas de trabalho colaborativo, verdadeiramente frutuosas para o crescimento das Ciências da Educação em geral e da Supervisão Colaborativa em particular.

De acordo com Saraiva e Ponte (2003, p.9), nas suas parcerias, o professor não deve atuar apenas como mero utilizador das teorias provenientes da investigação académica. Antes pelo contrário: através de um trabalho profundamente reflexivo e colaborativo, o professor e o investigador académico devem desenvolver conjuntamente novo conhecimento, visando interligar a teoria à prática, pela reflexão-investigação-ação.

Desta forma e citando Saraiva e Ponte (2003):

Assim, o resultado da investigação reflectirá simultaneamente as perspectivas do professor e do investigador, podendo corresponder às necessidades quer da investigação, através da produção de conhecimento resultante da análise da partilha de comentários e observações sobre a prática, quer do desenvolvimento profissional de professor, graças à reflexão sobre a prática que lhe permite iluminar e desenvolver elementos da sua prática de ensino (p. 9).

Num contexto de profundas transformações sociais e educativas, a supervisão encontra-se atualmente em grande evolução e mudança, visando a sua expansão a novas e abrangentes formas de diálogo, de partilha e de reflexão, constituindo as parcerias de forma a trazer novas correntes educativas às escolas. Pelas palavras de Veiga-Simão (2007), “a aquisição de saber docente deve ser baseado na prática e na reflexão conjunta, por meio da partilha de experiências individuais ou colectivas, sendo esta a via para a mudança” (p. 95).

A supervisão colaborativa é uma área que visa a mudança e a abertura do sistema de ensino a novas metodologias educacionais, capazes de promover o diálogo reflexivo interpares, o crescimento profissional, a autonomia e a responsabilidade, integrados num trabalho conjunto desenvolvido com objetivos partilhados, sempre em estreita harmonia com a tradição, a história e a cultura da escola e da comunidade educativa envolvente.

Vieira (2006) refere-se à evolução da supervisão e ao alargamento da sua abrangência, ao afirmar que uma “perspectiva transformadora da supervisão exige um esforço deliberado de democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento, contrário a práticas de dominação e dirigido à busca de libertação e emancipação” (p. 11).

A supervisão colaborativa está imbuída nestes ventos de mudança e é ela própria o motor da própria mudança ao preconizar a valorização do professor, a partilha e a discussão das boas práticas educativas, salientando-se as verdadeiras potencialidades dos docentes, através de relações de colegialidade, que implicam corresponsabilização na implementação de estratégias de ensino diversificadas.

A supervisão de futuro implica, necessariamente, a inclusão das dimensões colaborativa e reflexiva nos métodos de trabalho diário do professor. Tal como salienta Perrenoud (2002), “um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Ele reflecte sobre a sua própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições e com as tecnologias, assim como reflecte sobre a sua forma de superar limites” (p. 198).

Assim, a supervisão colaborativa projeta-se num futuro, que se quer próximo e real, que se vai tornando possível à medida que os professores comecem progressivamente a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional.

A aplicabilidade da supervisão colaborativa passa necessariamente, como referem Alarcão e Roldão (2008) pela ação dos professores e pelo seu empenho em que

se faça “ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social” (p. 15).

Deveremos ainda realçar e citando Alarcão e Canha (2013, pp. 46-47) que a colaboração está intimamente ligada à natureza das relações entre as pessoas que compreendem, necessariamente, dimensões emocionais e afetivas. Isto porque, para que exista uma supervisão colaborativa, é necessário que a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justificam seja equilibradamente assumida e partilhada por todos os que nela intervêm, independentemente dos papéis diferenciados que possam assumir.

Supervisionar a prática docente, comporta a ideia de entreajuda, de monitorização, de encorajamento, num contínuo processo de interação consigo próprio e com os outros, incluindo estratégias de observação, reflexão e ação do e com o professor (Ribeiro, 2000, p. 56). Quando a reflexão é colaborativa, com interações em contextos diversificados, apresentando-se como uma estratégia de grande potencial formativo (Alarcão & Roldão, 2008, p. 86). Para isso, é fundamental a existência de um diálogo aberto e de grande colaboração entre supervisor e supervisionado, no sentido de o primeiro compreender as dificuldades apresentadas pelo segundo, fornecer-lhe o acompanhamento mais adequado, valorizando a experiência profissional deste, convidando-o a refletir e a repensar a sua prática pedagógica e estimulando-o a aperfeiçoar o seu trabalho (2008, p. 89).

Seguindo esta linha de pensamento, é fundamental que o papel do supervisor seja importante como “veículo” para estimular a colaboração, divisão de responsabilidades, mas, acima de tudo, na mobilização de novos saberes e no envolvimento de todos, concorrendo para uma construção coletiva e para a mudança de práticas.

Capítulo 2 – Metodologia

2.1 Opção metodológica

Neste capítulo, apresentamos a metodologia utilizada no desenvolvimento do trabalho de investigação, num estudo que pretende compreender o papel da Supervisão Pedagógica nos primeiros anos de prática docente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Procuraremos explicitar e justificar o caminho percorrido, bem como os métodos utilizados na recolha, tratamento e interpretação dos dados.

Atualmente, a literatura alusiva às Ciências da Educação, particularmente no que se refere ao ensino, centra-se no paradigma metodológico entre os conceitos de investigação qualitativa e quantitativa. Segundo Afonso (2014, p. 17), referindo o “debate tradicional entre os defensores de cada uma destas abordagens”, a investigação quantitativa, por se apoiar em critérios matemáticos e estatísticos, distingue-se pela objetividade dos resultados. Por outro lado, a investigação qualitativa, por resultar de intenções formuladas por atores individuais em contextos limitados, é caracterizada pela subjetividade. Embora Berger e Luckmann (1966, citados por Afonso, 2014, p.18) acrescentem que “(...) toda e qualquer investigação seja ela construída com informação quantitativa ou com informação qualitativa, pressupõe elementos subjetivos, dado que o conhecimento sobre a realidade social é em si mesmo um fenómeno subjetivo”.

O nosso trabalho descreve uma investigação qualitativa que permite observar no próprio terreno os participantes do estudo realçando os dados descritivos, ao contrário da investigação quantitativa que utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis.

As fontes da informação são únicas, autênticas e inalteráveis. A interpretação baseia-se em acontecimentos vividos no contexto das experiências do quotidiano de sala de aula pelo professor em início de carreira e o papel do supervisor pedagógico no acompanhamento das suas práticas letivas e dificuldades sentidas.

Assim, recolhemos opiniões coincidentes de atores distintos nos centros educativos onde decorre a nossa investigação. Razão pela qual, ao longo do processo de estudo, a interpretação da informação tornou-se cada vez mais objetiva e diversificada.

Nesta linha de pensamento, Afonso (2014) afirma que:

Na realidade, a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social, usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade (p. 18).

Na abordagem qualitativa, os investigadores, segundo Bogdan e Biklen (2013), “(...) estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências (...) e como estruturam o mundo social em que vivem” (p. 51), devendo o investigador qualitativo preocupar-se mais com o processo do que com os resultados. Temos então que, quanto à natureza e enfoque da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (2013) apresentam cinco características da investigação qualitativa:

(i) A fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal e uma das grandes preocupações deste, deve ser o contexto, uma vez que o comportamento humano é influenciado de forma significativa onde este ocorre;

(ii) É descritiva pois os dados são palavras ou imagens. Os dados vão incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. A base de dados dos resultados deve possibilitar a ilustração e substanciar a apresentação;

(iii) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos;

(iv) Os investigadores analisam os dados de forma indutiva, dado não serem destinados a confirmar ou inferir hipóteses construídas previamente, mas as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados recolhidos se vão agrupando;

(v) O significado assume uma importância vital, pois ao apreender as perspetivas dos participantes, vai ser acentuada a dinâmica interna das situações, o que se perdia no caso de observação exterior. A preocupação com os sujeitos da investigação deve ser contínua para perceber o que experimentam, como interpretam e como estruturam o mundo social em que vivem (pp. 47-51).

Como afirma Flick (2009), o processo de investigação qualitativa pode ser encarado como um “caminhar da teoria para o texto e deste de novo para a teoria” (pp. 11-12). Na perspetiva do autor referido anteriormente, este tipo de investigação foca-se fundamentalmente na análise de dados concretos, tendo em conta o tempo e espaço em

que ocorrem, dando maior importância às atividades das pessoas nos seus próprios contextos. Acrescenta ainda que, o texto é a base da interpretação, é nele que se baseia a descoberta e é fundamental na apresentação e na comunicação dos resultados. Nesta linha de pensamento, as entrevistas contêm os dados que são transformados em transcrições (textos) que, de seguida, serão interpretadas (Flick, 2009, pp. 29-30). A investigação também pode ser baseada na observação, cujas notas de campo são habitualmente os dados textuais de base.

Relativamente às questões da investigação, o autor afirma que, na maioria dos casos, estas surgem daquilo que o investigador é, no seu contexto social ou história pessoal. Segundo Landsheere (1986), a investigação participante, ou seja, a de carácter qualitativo, baseia-se em sete aspetos característicos:

- (i) O problema nasce da comunidade que o define, o analisa e o resolve.
- (ii) O objetivo último da investigação é a transformação radical da realidade social e melhoramento da vida das pessoas implicadas. Os beneficiários da investigação são portanto os próprios membros da comunidade.
- (iii) A investigação participante exige a participação plena da comunidade durante todo o processo de pesquisa.
- (iv) A investigação participante implica todo um leque de grupos de pessoas que não possuem o poder; explorados, pobres, oprimidos, marginais, etc.
- (v) O processo de investigação participante pode suscitar nos intervenientes uma melhor tomada de consciência, dos seus próprios recursos e mobilizá-los com vista a um desenvolvimento endógeno.
- (vi) Trata-se de um método de investigação mais científico do que a investigação tradicional, neste sentido, a participação da comunidade facilita uma análise mais precisa e mais autêntica da realidade social.
- (vii) O investigador é aqui um participante comprometido, que prende durante a investigação. Milita em vez de procurar desvincular-se (p. 31).

Em suma, a investigação qualitativa salienta a compreensão mais profunda dos problemas, preocupa-se em investigar o que está “por de trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não existe uma preocupação com a dimensão das amostras, em confirmar hipóteses ou em generalizar os resultados.

Assim, o objetivo da investigação qualitativa é o de procurar perceber o comportamento e a experiência humana. E é isso que nos comprometemos a apresentar com este estudo: um contributo para a temática do acompanhamento do professor principiante em sala de aula, no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Seguidamente, explicitamos o tipo de estudo, bem como as questões de pesquisa que nos norteiam e descrevemos as opções e procedimentos metodológicos adotados, elaborando os instrumentos de recolha de dados, em concordância com o objetivo e a finalidade desta investigação.

2.2 Estudo de caso

Dentro da abordagem qualitativa, escolhemos, o estudo de caso. Como referem Ludke e André (1986), neste estudo, seja ele simples e específico ou complexo e abstrato, o caso é sempre bem demarcado e os seus contornos bem definidos. O interesse deste estudo reside no que ele tem de único, de peculiar. Ainda de acordo com as mesmas autoras, “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (p.17).

O estudo de caso do tipo descritivo foi a opção mais adequada à investigação a desenvolver. Na realidade, pretende-se explorar a atividade de um plano de ação, realizando o estudo de uma forma gradual, descritiva e interpretativa.

De acordo com Merriam (1988, citada por Bogden & Biklen, 2013, p.89), “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Como refere Afonso (2014), o estudo caso caracteriza-se por “estudar o que é particular, específico e único” (p. 74). Como tal, não pretendemos representar um universo significativo, mas sim representar um caso, ou seja, investigar um problema concreto e descobrir o que há de mais essencial e característico na situação em estudo, tendo em conta que o investigador é o principal instrumento de recolha de dados e que os dados recolhidos não podem ser generalizáveis. Aliás, Bassey (1999), citado pelo autor anteriormente referido, define de forma abrangente e detalhada, essa estratégia de investigação:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, centrada em facetas interessantes de uma actividade

ou programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos (p. 74).

Bogdan e Biklen (2013, p.89) estabelecem uma analogia entre estudo de caso e um funil, para explicarem o facto de as perguntas adequadas nunca serem muito específicas. No início o estudo é representado pela parte mais larga do funil, o investigador tenta encontrar na amostra escolhida o interesse do terreno ou das fontes de dados de acordo com os seus objetivos. Procura as formas de procedimento e a exequibilidade do estudo. Começa pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os e toma decisões acerca do objetivo do trabalho. Organiza e distribui o seu tempo, escolhe as pessoas que vai entrevistar e que aspetos vai focar. Pode acontecer que as ideias iniciais se desvançam em prol de novos planos. O tempo determina os aspetos específicos do contexto, indivíduos ou as fontes de dados. A partir daqui a área de trabalho é delimitada e de uma fase de exploração alargada o investigador passa para uma área mais restrita de análise de dados.

Para Ludke e André (1986, p. 13), a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Os mesmos autores referem sete características para o estudo de caso: (i) visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspetos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; (ii) enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspetos; (iii) retratam a realidade de forma completa e profunda; (iv) usam uma variedade de fontes de informação; (v) permitem generalizações naturalistas; (vi) procuram representar as diferentes perspetivas presentes numa situação social; e (vii) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros métodos de investigação. Estes autores ainda acrescentam que devemos escolher este tipo de estudo quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo.

Afonso (2014, citando Bassey, 1999) expõe em síntese a definição de estudo de caso:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração

de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência (p. 74).

O ponto de partida é precisamente uma questão, à qual chamamos questão de partida, para a qual o investigador encontra uma resposta no final do processo investigativo. É importante que as técnicas de recolha de dados sejam compatíveis com os recursos disponíveis e que não perturbem as práticas e as rotinas da organização onde decorre a investigação.

Como explicam Quivy e Campenhoudt (1992, p.161), quando se estuda um fenómeno no âmbito sociológico interessa estudar conjuntos sociais, neste caso uma organização concreta dentro da sociedade global. São os comportamentos, as estruturas e os sistemas que fazem funcionar esses conjuntos sociais que interessam. O funcionamento de uma organização é dado a conhecer pelos que fazem parte dela, de modo que é imprescindível contactar com os mesmos, ainda que o objeto de estudo seja a própria organização. Ao somatório destes elementos dá-se o nome de população, podendo este termo ser respeitante ao conjunto de pessoas, como de organizações.

Assim, neste trabalho pretendemos analisar e compreender, de forma aprofundada, o problema de investigação: Qual o papel da Supervisão Pedagógica nos primeiros anos de prática docente, no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Em síntese, a nossa investigação constitui um estudo de caso qualitativo na medida em que decorreu no ambiente natural (escola/sala de aula), com um número reduzido de participantes (seis professores em início de carreira), com o intuito de “(...) ajudar professores e grupos de professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva” (Altrichter *et al.*, 1993, citado por Afonso, 2014, p. 78). Assim, procurámos conhecer e orientar as ações e decisões dos atores educativos, relativamente ao nosso problema de investigação, o que “implica perseverança, num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar acção e reflexão” (Afonso, 2014, p. 79).

2.3 Problema de investigação

Este trabalho de investigação foi motivado pelo nosso contexto e experiência profissional, principalmente nas dificuldades sentidas no começo da nossa prática

docente, e pela necessidade de compreender o conceito de supervisão pedagógica no início da carreira. Isto porque, enquanto nosso percurso pessoal, consideramos interessante perceber as dificuldades sentidas por outros colegas, de forma a poder, ou não, encontrar traços comuns.

Analogamente, no início da nossa carreira, sentimos alguma apreensão na forma como gerimos a sala de aula, planeamos, ou selecionamos as estratégias para implementar junto dos alunos.

No entanto, na prática, atualmente a supervisão pedagógica ainda é vista como inspeção. A falta de empatia com o supervisor e, por vezes, a frieza com que este entra na sala de aula, pode ferir suscetibilidades e “criar” algum desconforto ao professor principiante, que à partida já sabe que vai ser “avaliado”, entenda-se inspecionado, embora, não tenha sido feito um trabalho prévio de acompanhamento e preparação nesse sentido. Como tal, o tema desta investigação surgiu-nos com o intuito de melhorar as nossas práticas e levou-nos a sentir a necessidade de investigar a importância da supervisão nos primeiros anos de prática pedagógica, dado ser um tema muito atual nas nossas práticas.

Assim, o nosso problema de investigação é: Qual o papel da Supervisão Pedagógica nos primeiros anos de prática docente no 1.º ciclo do Ensino Básico?

As nossas questões de investigação são:

- (i) Que tipo de relação se estabelece entre o supervisor pedagógico e o professor principiante?
- (ii) Qual é o papel do supervisor pedagógico no acompanhamento do professor principiante?
- (iii) Qual a importância da supervisão pedagógica no acompanhamento do professor no início de carreira?
- (iv) Quais as estratégias que são utilizadas pelo supervisor pedagógico?
- (v) Como é que a formação inicial prepara os futuros professores para a prática letiva?

2.4 Objetivos do estudo

É necessário, darmos também a conhecer os objetivos da nossa investigação. Assim sendo, das questões que foram apresentadas anteriormente surgem os seguintes objetivos:

- Descobrir os tipos de relação que se estabelecem entre o supervisor pedagógico e o professor principiante.
- Compreender o papel do supervisor pedagógico no acompanhamento do professor principiante
- Descobrir a importância da supervisão pedagógica no acompanhamento do professor no início de carreira
- Conhecer as estratégias utilizadas pelo supervisor pedagógico na ajuda do professor no início de carreira.
- Analisar as percepções dos professores sobre a formação inicial e a preparação da prática letiva.

Assim, após a investigação que nos propomos realizar, as questões levantadas são explicadas, com o objetivo de contribuímos para a melhoria das práticas exercidas pelo supervisor. Assim como, o processo de supervisão, no sentido de o tornar mais eficaz, tendo o acompanhamento prestado pelo supervisor pedagógico um papel imprescindível no início da carreira docente, bem como, no desenvolvimento profissional do professor.

Perante as questões antes enunciadas, poderá ser interessante saber se o papel do supervisor é importante nos primeiros anos de prática.

Relativamente à escolha do tema e relacionando-o, com o mestrado de Supervisão em Ciências da Educação, pode-se constatar a importância da consciencialização das práticas profissionais, como o intuito de as melhorar, desenvolvendo-se pessoal e profissionalmente.

A supervisão pedagógica é “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”, Alarcão e Tavares (2003, p.115). A supervisão, ou orientação pedagógica como é comumente denominada, é um

processo, ou seja, não acontece mas vai acontecendo ao longo de um determinado período de tempo.

Pretende-se que a supervisão pedagógica conduza não apenas a um desenvolvimento profissional mas também a um desenvolvimento pessoal do professor em formação. Por este motivo, são importantes as aprendizagens científico-pedagógicas do candidato a professor mas igualmente importantes as aprendizagens sociais e afetivas, de compreensão, partilha e entreajuda que se devem estabelecer num grupo de professores que trabalha para um mesmo fim: o seu desenvolvimento e o desenvolvimento dos seus alunos. Como refere Perrenoud (2002), é essencial a existência de uma sólida “base de competências profissionais” onde se possa “ancorar a prática reflexiva” (p. 9). Estas competências incluem não só a organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem mas a capacidade de trabalhar em equipa e de se envolver com toda a comunidade educativa.

Para evitar que os novos professores em convívio com os outros ou como consequência dos seus próprios receios, venham a apropriar esses hábitos de isolamento, é importante, desde a sua formação inicial, integrá-los no grupo de trabalho capaz de partilhar as experiências individuais e transformá-las em reflexões de grupo que possam contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os membros do grupo. Assim, segundo as palavras de Perrenoud (2002), “convém reforçar a sua preparação para uma prática reflexiva, para a inovação e para a cooperação” (p. 5).

A colaboração entre os professores que inclui a troca de materiais pedagógicos facilita o trabalho do professor que pode utilizar materiais criados pelos colegas e adaptá-los às necessidades das suas turmas. Também a discussão de ideias e descobertas amplia os conhecimentos dos professores permitindo que estes possam aproveitar ideias que lhes pareçam adequadas, mas também questionar e debater propostas que lhes pareçam desadequadas. Fazendo assim, de toda a sua prática, uma prática reflexiva.

Estamos cientes que, durante a formação inicial, o professor principiante adquiriu os conhecimentos teóricos e práticos, apreendeu instrumentos, estratégias e interiorizou procedimentos a aplicar em sala de aula. No entanto, o professor está em constante formação e necessita de um acompanhamento formativo em contexto de sala de aula, através de orientação, avaliação, reestruturação, observação e implementação de estratégias específicas. Ao qual muitas vezes damos o nome de supervisão pedagógica.

Diversos autores (Alarcão & Tavares, 2003; Vieira, 1993; Zeichner, 1993) referem a supervisão em educação como uma atividade ou processo, cujo objetivo é o aperfeiçoamento e a eficácia do ensino, pois quase todas as definições de supervisão vão ao encontro das funções que alguns profissionais exercem: orientar; aconselhar e avaliar os professores na sala de aula, estimulando-os a aperfeiçoar as suas práticas (Alarcão & Tavares, 2003, p. 32).

O professor tem, então, não só de estar recetivo ao questionamento mas também de associar esse questionamento sobre o processo de ensino-aprendizagem em que se encontra envolvido às suas próprias competências para estudá-lo e utilizando-as de forma a testar a teoria na prática. Deste modo, estão envolvidos conhecimentos do professor sobre os conteúdos, metodologias e contextos do processo de ensino-aprendizagem, mas também as competências que ele desenvolveu para o seu estudo. Stenhouse (1975, citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p. 75) sublinha a importância da disponibilidade para permitir a outros professores observar o seu trabalho.

Atendendo a que “a atitude reflexiva do professor permitirá desenvolver essa mesma atitude nos alunos” (Alarcão, 1996, p. 43) e que a reflexão não é um processo espontâneo, é importante que, desde os primeiros contactos que o professor estabelece com a profissão e que se realizam, por norma, no ano de estágio, lhe sejam fornecidas ferramentas que facilitem o seu desenvolvimento enquanto professor reflexivo, capaz de ponderar decisões, de assumir responsabilidades e de aceitar as suas dificuldades como profissional.

Temos consciência que só é possível, ao professor principiante, melhorar o seu desenvolvimento profissional e saber se o que está a fazer está correto, se alguém com mais experiência lhe disser se está a proceder bem ou não. Para tal, precisa de ser orientado, acompanhado e observado pelo supervisor que o vai ajudar a melhorar o seu desempenho e, consequentemente, melhorar o resultado dos alunos.

A formação inicial designa e assume um papel de grande importância na preparação profissional dos futuros professores, permitindo-lhes, através de ações formativas específicas, construir a sua perceção sobre a sua prática e desenvolver capacidades de ação para enfrentar os desafios com que se deparam.

Contudo, no início de qualquer atividade profissional, existem expectativas e angústias ligadas à sensação de receio e insegurança iniciais, naturais em qualquer profissão.

Na etimologia da palavra, profissão é um trabalho ou uma atividade especializada dentro da sociedade e exercida por um profissional, ou seja, o exercício habitual de uma atividade económica como meio de vida; ofício; emprego; ocupação (Dicionário Porto Editora, 2014, p. 1362). Para se exercer a profissão, geralmente requerem-se estudos extensos de um dado conhecimento.

Definir o conceito de profissão não é, de modo algum, tarefa fácil, uma vez que este termo é demasiado complexo.

Segundo Maurice (1972, p. 215, relatado por Loureiro, 2001), o essencial da definição anterior resume-se da seguinte forma:

- O exercício de uma profissão implica uma atividade intelectual que compromete e responsabiliza individualmente quem a exerce;
- É uma atividade sábia e não de natureza rotineira, mecânica ou repetitiva;
- É essencialmente prática, visto definir-se mais como o exercício de uma arte do que como uma atividade teórica ou especulativa;
- A sua técnica aprende-se após uma formação longa;
- O grupo que a exerce rege-se por uma forte organização e grande coesão interna;
- Trata-se de uma atividade de natureza altruísta, que se traduz num serviço prestado à sociedade (p. 28).

Os professores são formados por instituições de ensino superior destinadas para o efeito, de modo a melhorar a sua performance e competência enquanto profissionais. Assim, os docentes aprendem a melhorar as suas capacidades de transmitir aos alunos os conhecimentos apropriados, com base no currículo próprio para o efeito.

No entanto, Pineau (1983, citado por Moita, 1992, p. 114), considera que “o conceito de formação é tomado não só como uma actividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como acção vital de construção de si próprio”.

Um percurso de vida é um percurso de formação, no sentido em que estamos em permanente formação.

No entanto, ninguém se forma no vazio, mas sim na troca de experiências e interações sociais, ou seja, numa aprendizagem constante, intimamente ligada às vivências e interações estabelecidas com o meio onde estamos inseridos.

Deste modo, Oliveira (1992, citada por Ludovico, 2007, pp. 54-55) acrescenta que a formação inicial desempenha um papel fundamental na formação de professores. Na medida em que, como diz Sá-Chaves (2011, p.36), supracitado pelo autor anterior, a pessoa tem um papel ativo e dinâmico na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento.

Como tal, o professor deve estar em constante evolução, desenvolvimento e aprendizagem e como dizem Leitão e Alarcão (2006, p. 66), quando citam Arends (1999, p. 4), “o conhecimento é algo pessoal e que o significado é construído pela pessoa em função da experiência”.

Os autores referenciados anteriormente, defendem a ideia de Pourtois e Desmet (1999, p. 8), que sublinham a importância de uma formação profissional que não se limita às 38 competências relativas a matérias escolares, ou seja, hoje em dia importa formar professores nas dimensões cognitiva, afetiva, social e ideológica. Conforme o que foi dito anteriormente, os autores afirmam que “hoje, é exigida aos professores proficiência em vários domínios (escolar, pedagógico, social e cultural) e também que sejam profissionais com capacidade de reflexão e de resolução de problemas.” (p. 66)

Assim, a formação é mais do que um método para ensinar alguém a ensinar, mas particularmente pretende ajudar esse alguém a aprender, a progredir e a tornar-se professor. Ninguém nasce ensinado, nem ninguém nasce professor. As pessoas vão aprendendo ao longo da vida, crescendo e desenvolvendo-se, tal como o professor vai evoluindo e tornando-se professor ao longo da sua aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Perrenoud (2002, pp. 118-200) defende a necessidade da articulação entre a prática e reflexão sobre a prática. No entanto, apela também para a importância da aquisição de bases teóricas sólidas, “concebidas não como conhecimentos abstractos ou modelos prescritivos, mas como recursos da experiência do terreno” (p. 118).

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente. Na sequência desta ideia, Pacheco (1995, citado por Ludovico, 2007, p. 57) afirma que o programa de formação deve articular-se entre a teoria (disciplina básicas) e a prática (práticas de ensino), de modo a que o futuro professor tome consciência da realidade escolar e do contexto prático onde irá atuar.

Desta forma, Gonçalves (1992, p. 168) considera que a formação inicial deverá ser repensada, para que o futuro professor construa uma relação coerente com o meio, proporcionando “uma maior aproximação dos professores às crianças, numa articulação harmoniosa entre o saber e o saber-fazer, e como ponto para o autêntico saber ser”.

A formação inicial deveria permitir ao professor estar apto a lecionar e estar completamente à vontade na sua sala de aula com os seus alunos. No entanto, tal facto, na prática nem sempre se verifica, uma vez que, metaforicamente, a formação pode ser comparada à instrução da carta de condução. Quando se aprende a conduzir não se sabe conduzir, conhece-se as regras de trânsito e como se manuseia o automóvel, mas só se aprende a conduzir verdadeiramente na estrada, conduzindo diariamente. O mesmo se passa com a aprendizagem da docência. Durante a formação inicial, o professor principiante aprende a articular a teoria e a prática, de modo a sentir-se confiante e à vontade para lecionar. Mas, na verdade, só com o passar do tempo, a interiorização de experiências e a prática quotidiana é que faz dele professor.

O saber ser professor vai-se construindo diariamente, numa formação contínua, na interação com o saber fazer, fazendo. Tendo sempre presente que para melhorar a sua prática, deverá fazer-se dela uma prática reflexiva.

2.5 Amostra do estudo

Os dados foram recolhidos no ambiente natural das Instituições Educativas onde decorre o estudo, através de entrevistas.

Para Bogdan e Biklen (2013), o campo “trata-se dos locais onde sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas sendo este ambiente natural, por excelência, o objeto de estudo dos investigadores” (p. 113).

O estudo decorreu em duas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) da área de Lisboa, num total de 4 entrevistas.

Em seguida, expomos o quadro 1, onde pretendemos apresentar de forma resumida e detalhada a caracterização dos protagonistas do nosso estudo.

Quadro 1 — Caracterização dos Protagonistas do Estudo

Gênero	Idade	Formação	Tempo de serviço
Feminino	38 anos	Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	5 anos
Feminino	28 anos	Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	3 anos
Feminino	29 anos	Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico	1 ano
Feminino	29 anos	Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	4 anos

As entrevistas foram aplicadas a quatro professores em início de carreira (até 5 anos de serviço), que exercem funções nas instituições onde ocorreu o estudo. As entrevistas foram fundamentais para recolher um leque variado de informação, dado que, muitas vezes, a partir de uma questão surgia nas respostas dos entrevistados formação essencial para o nosso estudo. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (2013) defendem que:

(...) alguns sujeitos estão mais dispostos a falar, têm mais experiência do contexto ou são particularmente intuitivos em relação às situações. Estas pessoas tornam-se informadores-chave e, frequentemente, irá falar com eles por períodos de tempo maiores do que com os outros (p. 95).

Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados deve ser o ambiente natural onde o investigador é o principal instrumento, a investigação deve ser descritiva, deve ser dado maior ênfase ao processo do que aos resultados e os factos devem ser analisados de forma indutiva, de forma a caracterizar a realidade do campo e do alvo (Bogdan & Biklen, 2013, pp. 47-51).

Como tal, os participantes do nosso estudo, foram todos aqueles que fazem parte do alvo do campo do estudo: seis professores em início de carreira. Em suma, as fontes de dados são um material bastante importante para o desenvolvimento da investigação, fornecendo de uma forma alargada a orientação necessária à sua conclusão.

2.6 Instrumentos de recolha de dados

2.6.1. Entrevista semiestruturada

A entrevista é uma estratégia importante para recolher dados e pode ser usada em conjunto com outras técnicas de recolha de dados, permitindo ao investigador desenvolver nitidamente uma ideia sobre a maneira como os indivíduos interpretam determinado assunto.

Como tal, Bogdan e Biklen (2013) consideram que a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente aspetos do mundo” (p. 134).

Neste estudo, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas por parecerem mais adequadas ao contexto da nossa investigação e por permitirem maior segurança ao investigador. Estas serão então conduzidas através de um guião onde se encontraram algumas questões gerais, que serão exploradas mediante as respostas dadas pelos entrevistados.

Uma entrevista aberta ou semiestruturada permite aos entrevistados expressarem mais facilmente os seus pontos de vista do que numa entrevista estruturada ou num questionário. Inerente a este argumento, Bogdan e Biklen (2013, p. 134) referem que as entrevistas qualitativas podem ser relativamente abertas, centrando-se em determinados tópicos, ou podem ser guiadas por questões gerais. Nesta linha de pensamento, Quivy e Campenhoudt (1992, p. 193) afirmam que a entrevista facilita a comunicação e a interação humana “(...) no contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele”, permitindo ao investigador recolher informações e elementos de reflexão muito ricos e variados. Estes autores defendem que deste modo, “o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências (...)”.

A mais-valia deste instrumento de recolha de dados prende-se com o facto de permitir a captação imediata da informação desejada, seja qual for o tipo de entrevistado sobre os mais variados temas. É neste contexto que Ludke e André (1986) afirmam que, como a entrevista é realizada pessoalmente, permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna mais eficaz na aquisição das informações desejadas. Como tal, na perspetiva destes autores, “a entrevista representa um dos instrumentos básicos para

a colheita de dados, defendendo que esta é uma das técnicas fundamentais de trabalho utilizadas em quase todos os tipos de pesquisa usados nas ciências sociais” (pp. 33-34).

A entrevista deve seguir certos procedimentos, assim, de acordo com Bell (2004), “os tópicos têm de ser seleccionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e preparados e testado um plano”. (p. 119) Quivy e Campenhoudt (1992, p. 194) descrevem que este plano surge como um guião de referência, no entanto, o entrevistador aborda este plano de forma flexível, consoante as respostas dadas pelo entrevistado.

Pretende-se que o participante responda às questões, adaptando-se o desenvolvimento da entrevista ao entrevistado e mantendo um elevado grau de liberdade na exploração das questões. Assim, a entrevista permite ao investigador recolher dados descritivos, partindo das informações dos entrevistados e desenvolver intuitivamente uma ideia sobre como os entrevistados interpretam determinado assunto.

Para Estrela (1984), “a finalidade das entrevistas a realizar consiste (...) na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, (...) os intervenientes do processo” (p. 354).

A entrevista caracteriza-se pelo contacto direto e intencional entre o investigador e o entrevistado, permitido ao primeiro o ponto de vista do segundo, através da recolha de informações, interpretações e reflexões.

Numa investigação qualitativa, as entrevistas variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas. No entanto, Bogdan e Biklen (2013, p. 135) consideram que as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de obter dados comparáveis entre vários sujeitos.

Como referiu Afonso (2014, pp. 104), na entrevista estruturada, o entrevistado responde a uma sequência de perguntas predeterminadas dentro de um conjunto limitado de categorias e respostas. O entrevistador controla o ritmo da entrevista e pretende obter informação quantificável, com o objetivo de estabelecer frequências que permitam, posteriormente, o tratamento estatístico dos dados. Para este autor, as entrevistas não estruturadas desenvolvem-se à volta de temas ou grandes questões, sem perguntas específicas e respostas codificadas.

A informação obtida poderá ser extensa, abrangendo um vasto leque de temas, explorando de modo exaustivo uma questão ou problema específico. Em contrapartida, como menciona Afonso (2014, p. 105), as entrevistas semiestruturadas obedecem a um

modelo intermédio entre os dois tipos anteriores. O modelo baseia-se no da entrevista não estruturada, mas os temas tendem a ser mais específicos. Estas são conduzidas a partir de um guião que deve ser traçado a partir das questões de pesquisa e eixos de análise da nossa investigação.

Como já sublinhámos anteriormente, na nossa investigação as entrevistas foram semiestruturadas por as considerarmos mais apropriadas ao nosso estudo. Como diz Alzina (2004, p. 337), partem de um guião que permitem saber antecipadamente a informação relevante que se pretende obter. Este modelo de entrevista é conduzido por objetivos específicos a partir dos quais se elaboram questões. Como tal, teremos de delinear um guião onde se encontrarão algumas questões gerais que poderão ser alteradas mediante as respostas dos entrevistados.

Tendo em conta o âmbito da pesquisa e o objetivo do nosso trabalho, desenvolvemos uma entrevista semiestruturada a seis professores principiantes, em que a partir de um guião, procuramos conhecer de que modo o acompanhamento do professor principiante, em sala de aula, pelo supervisor pedagógico, influência o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O guião da entrevista semiestruturada é constituído por variadas questões, organizadas em cinco blocos: bloco A – escolha da profissão docente, bloco B – formação inicial, bloco C – conclusão da profissão professor, bloco D – inserção na profissão e bloco E – Exercício da profissão.

Posteriormente, a entrevista foi validada por dois docentes. Esta validação demonstrou que as questões expressas eram compreendidas e faziam sentido, permitindo ao entrevistado dar respostas adequadas e ainda verificar que a duração da entrevista e a sequência das questões eram adequadas.

A entrevista foi gravada de modo a não perder informação, uma vez que tudo o que é dito é importante e relevante, tanto para o entrevistado como para o entrevistador. De modo a garantir o anonimato das entrevistadas, foi atribuído um número de código a cada entrevista, como por exemplo E1, de acordo com a ordem de realização das mesmas.

Posteriormente, realizámos a transcrição integral das entrevistas e depois destruimos a gravação. Após uma análise cuidada das transcrições, iniciámos o processo de análise de conteúdo.

Afonso (2014) recomenda que o guião da entrevista deve se construído “a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação” (p. 106),

salientando que obedece a uma estrutura típica, onde a entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos. Pretendemos informações descritivas pelo próprio entrevistado, de modo a desenvolver ideias que nos permitam interpretar e clarificar conceitos que nos interessam para o nosso estudo.

Durante a entrevista foi utilizado um guião estruturado que pretendeu abordar os seguintes temas: percurso da formação académica e profissional, profissão de professor e perspetivas e papel da supervisão pedagógica nas ansiedades, dúvidas e hesitações sentidas nos primeiros anos de prática.

Assim, foram realizadas seis entrevistas semiestruturadas, partindo de um guião, que tinham como objetivo geral: conhecer como se desenvolve o acolhimento do professor principiante, em sala de aula, pelo supervisor pedagógico e diversos objetivos específicos.

Para a operacionalização das entrevistas, informamos com antecedência os entrevistados sobre a data, a hora e o local da realização da entrevista. As entrevistas foram realizadas individualmente, durante os meses de fevereiro e março de 2017, tendo a duração média de quarenta minutos e foi pedida autorização às entrevistadas para realizarmos a gravação das mesmas, de modo a, posteriormente, procedermos à sua transcrição. Foi, igualmente, garantida a confidencialidade e o anonimato dos entrevistados.

2.6.2. Observação

A observação é um dos instrumentos mais importantes na recolha de dados, num estudo de natureza qualitativa, permitindo-nos elaborar um conjunto de notas, nas quais podemos registar observações dos factos. Segundo Bell (2004), o investigador ao realizar a observação terá que ter em conta qual o seu papel, ou seja “observar e registar da forma mais objetiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos” (p. 164).

Como tal, a observação apresenta-se sob a forma de registos escritos pelo próprio investigador. Esta pode ser participante, quando o investigador está em contacto direto com o grupo observado, podendo mesmo assumir o papel do membro do grupo; considera-se naturalista, porque pretende captar um fenómeno na sua totalidade no momento em que acontece; ou sistemática, porque se foca num determinado aspeto.

Na conceção de Afonso (2014, p. 98), a observação é autêntica, na medida em que a informação obtida não se limita à opinião dos sujeitos, como acontece nas entrevistas ou questionários, mas assume a forma de registos escritos pelo investigador. O autor referido anteriormente distingue a observação estruturada (designada por observação sistemática) e não estruturada (referida como observação de campo).

Neste trabalho iremos focar-nos apenas na observação sistemática, uma vez que consideramos que nos vai permitir recolher informações mais precisas e, posteriormente, interpretações mais consistentes.

De acordo com Estrela (1984), a observação naturalista “é em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais” (p. 49).

Segundo Afonso (2014), “o dispositivo da observação estruturada inclui geralmente a utilização de fichas ou grelhas concebidas previamente em função dos objetivos de pesquisa, nas quais se regista informação pré-codificada (...)” (p. 98).

A observação, na sala de aula, foi levada a cabo com o auxílio de uma grelha, na qual registámos também algumas inferências, tendo em conta os objetivos do estudo, com o intuito de perceber como é feito o acompanhamento do professor principiante por parte do supervisor pedagógico.

Neste estudo, a observação que realizámos, foi efetuada em tempo limitado e previsto, cerca de quarenta minutos, preparada de acordo com o objetivo do estudo e consoante os aspetos que se pretendem observar. A observação foi executada pelo próprio investigador, sendo natural (observação em que o observador está presente e observa diretamente a situação), descoberta (os observados foram informados da presença do observador), pouco participante (o observador apenas participa no contexto da observação para responder a alguma questão que lhe é colocada), com observadores semi-informados (apenas conhecem a identidade do observador) e única (realiza-se somente uma vez).

Para Quivy e Campenhoudt (1992):

“(...) o acto de observar será estruturado, na maior parte dos casos, por uma grelha de observação previamente constituída. (...) A validade do seu trabalho assenta, nomeadamente na precisão e no rigor das observações, bem como no contínuo confronto entre as observações e as hipóteses interpretativas (...). Estas grelhas definem

de modo muito selectivo as diferentes categorias de comportamentos a observar.” (pp. 197-198).

Assim, a grelha de observação foi previamente elaborada pelo observador, com base nos objetivos do estudo, de modo a registar as observações e posteriores inferências. Para os dois autores anteriormente referidos a observação apresenta como vantagem: “a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem. A recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo. A autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos. É mais fácil mentir com a boca do que com o corpo” (p.199).

Esta observação teve a duração de quarenta minutos e, para garantir o anonimato, foram atribuídos uma letra (A) e números aos alunos e os seguintes códigos para o supervisor pedagógico (SP) e para o professor principiante (P).

A observação da reunião pós-observação da aula lecionada teve a duração de 10 minutos, onde foram tiradas notas de campo sistemáticas. Neste sentido, o investigador, como afirma Quivy (1992), deverá “(...) anotar sistematicamente, e tão depressa quanto possível, num diário de campo todos os fenómenos e acontecimentos observados, bem como todas as informações recolhidas que estejam ligadas ao tema” (p. 83).

As observações que realizámos foram do tipo naturalista, uma vez que nos encontrávamos no contexto da observação. Para realizarmos a observação, elaborámos uma grelha de observação (Anexos 5 e 7) com base nos objetivos do estudo, nomeadamente para conhecer como se desenvolve o acompanhamento do professor principiante, na sala de aula, no início da carreira.

Esta observação ocorreu na sala de aula de um professor principiante, na instituição onde realizámos a nossa investigação. E a observação da reunião pós-observação foi efetuada no gabinete do supervisor pedagógico, na presença deste e do professor principiante.

Assim, foi realizada uma observação naturalista, uma vez que nos encontrávamos no contexto da observação, registando-se as ações e/ou comportamentos desenvolvidos pelos intervenientes: o professor principiante, o supervisor pedagógico e os alunos da turma. Para além do que foi observado, também foram registadas as inferências e a intencionalidade formativa verificadas no decorrer da observação.

A observação realizou-se durante os meses de fevereiro e março de 2017, tendo sido agendada uma data e hora para o efeito. Os intervenientes foram informados de que

as ações e comportamentos decorridos durante o encontro seriam observados e registados, não sendo levantado nenhum obstáculo a essa situação. E foi-lhes garantido o anonimato dos registos efetuados durante a observação.

Sintetizando, é neste contexto que inserimos a observação no nosso estudo, uma vez que é importante na aplicação da metodologia qualitativa e contribui para a investigação, proporcionando uma visão mais ampla e detalhada de uma realidade, que resulta da interação entre o investigador e os intervenientes da nossa pesquisa.

2.6.2. Análise documental

A análise de documentos é um dos métodos complementares da investigação qualitativa e também tem por objetivo recolher dados substantivos que de alguma forma, possam contribuir, para interpretar os dados recolhidos noutras fontes e aclarar procedimentos e situações ocorridas.

Segundo Bell (2004, p.107), trata-se de uma impressão deixada num objeto físico por um ser humano. Pode apresentar-se sob uma multiplicidade de formas, como: fotografia, filme, diapositivo e impressa (a forma mais comum).

Philips (1974, citado por Ludke & André 1986) considera como documento “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (p.38). Para Caulley (1981), citado pelos mesmos autores, “a análise documental busca informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (p.38).

Para Quivy e Campenhoudt (1992) nesta técnica:

os dados recolhidos nos documentos de forma textual são utilizados em diversos tipos de análise e, em particular, na análise histórica propriamente dita e na análise de conteúdo. Além disso, os métodos de entrevista e de observação são frequentemente acompanhados pela análise de documentos relativos aos grupos ou fenómenos estudados (p. 204).

Ainda segundo os mesmos autores, uma das principais vantagens que a utilização da análise documental apresenta é “(...) que não pára de se enriquecer, devido ao rápido desenvolvimento das técnicas de recolha, de organização e de transmissão dos

dados.” (p.203). Já como limite ou problema, mencionam que “nem sempre é possível o acesso aos documentos” (p.203).

Guba e Lincoln (1981, citados por Ludke e André 1986) apresentam, igualmente, uma série de vantagens relativamente ao uso de documentos na investigação. (i) os documentos constituem uma fonte estável e rica; (ii) persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos; (iii) os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do investigador e (iv) os documentos representam ainda uma fonte natural de informação (p.40).

Desta forma procuraremos analisar os relatórios de análise das aulas observadas pelo Supervisor Pedagógico, de forma a completar as nossas observações realizadas. Isto porque, os documentos que os sujeitos redigem também podem ser usados como dados recolhidos para a investigação. Alguns exemplos desses documentos escritos são, como descrevem Bogdan e Biklen (2013):

Coisas como autobiografias, cartas pessoais, diários, memorandos, minutos de encontros, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, códigos de ética, declarações de filosofia, livros do ano, comunicados à imprensa, livros de recortes, cartas ao editor, cartas “Dear Abby”, artigos de jornal, ficheiros pessoais e registos individuais de estudantes e processos também são incluídos (p. 176).

Estes registos escritos encontram-se em ficheiros, gavetas de secretárias, departamentos dos edifícios e arquivos. A tarefa mais importante é situar e ter acesso a esses registos. Parte desses documentos não apresentam mais do que detalhes factuais, mas outros circunscrevem um manancial fértil acerca do que os sujeitos pensam. Como referem Bogdan e Biklen (2013, p. 176), “os dados produzidos pelos sujeitos são utilizados como parte dos estudos em que a tónica principal é a observação participante ou a entrevista, embora às vezes possam ser utilizados em exclusivos”.

Como nos dizem Quivy e Campenhoudt (1992, p.203), uma das principais vantagens da utilização deste método de recolha de dados é a “valorização de um importante e precioso material documental que não pára de se enriquecer”, dado o rápido desenvolvimento das técnicas de recolha, de organização e de transmissão de dados. Os autores explicam que, “como os dados não são recolhidos pelo próprio investigador, de acordo com os critérios que mais lhe convêm” (p.204), devem ser

manipulados e apresentados a fim de verificarem as hipóteses. Contudo, essas manipulações não podem alterar a credibilidade que justifica a utilização desses dados.

2.7. Critérios de análise de dados

O método de análise de conteúdo constitui-se num conjunto de técnicas utilizadas na análise de dados qualitativos. A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações.

Segundo Bardin (1995, p. 31), “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Isto porque, tudo o que é dito é suscetível de ser submetido a uma análise de conteúdo.

Qualquer técnica de análise de dados, em última instância, significa uma metodologia de interpretação. Como tal, possui procedimentos peculiares, envolvendo a preparação dos dados para a análise, visto que esse processo “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem” (Creswell, 2007, p. 194).

Contudo, entre as diferentes estratégias analíticas os processos e os termos diferem, e a análise de conteúdo também apresenta peculiaridades. Em relação à escolha do procedimento de análise de dados: a descodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (Chizzotti, 2006, p. 98).

Nesse sentido, quando a análise de conteúdo é escolhida como procedimento de análise mais adequado, como em qualquer técnica de análise de dados, os dados em si constituem apenas dados brutos, que só terão sentido ao serem trabalhados de acordo com uma técnica de análise apropriada.

Para Flick (2009, p.64), a análise de conteúdo, além de realizar a interpretação após a coleta dos dados, desenvolve-se por meio de técnicas mais ou menos refinadas.

Bardin (1995, pp. 31-32) refere que a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é

a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Diante do exposto, percebe-se que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. Como afirma Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

É essencial termos presente que nos devemos reger segundo algumas regras mencionadas por Bardin (1995) de forma a tornar a nossa análise válida. Estas regras deverão ser: (i) homogêneas, (ii) exaustivas, (iii) exclusivas, (iv) objetivas e (v) adequadas ou pertinentes.

É de referir que, para Carmo e Ferreira (2008, p. 269,) toda a análise de conteúdo deve ser objetiva pois a análise deve ser efetuada de acordo com determinadas regras, obedecer a instruções claras e precisas de forma a que investigadores diferentes, que trabalhem a mesma problemática, possam obter os mesmos resultados.

De acordo com os mesmos autores (2008, pp. 271 e 272), a análise de conteúdo compreende no seu percurso um conjunto de etapas: (i) definição dos objetivos e do quadro de referência teórico, (ii) constituição de um corpus, (iii) definição de categorias, (iv) definição de unidades de análise, (vi) quantificação (não obrigatória) e (vii) interpretação dos resultados obtidos.

Ao longo da nossa investigação tivemos sempre presente que toda a análise de conteúdo deverá ter uma unidade de registo, que segundo Bardin (1995, pp. 104-107), se define como uma unidade de codificação e que corresponde ao segmento de conteúdo que queremos considerar como unidade base, visando desta forma a categorização. Teremos ainda de ter presente o que autor afirma acerca das unidades de registo mais utilizadas, podendo essas ser a palavra, o tema, o objeto, o personagem e o documento. Assim sendo, tivemos de ter presente que é possível testar as unidades de registo e de contexto em pequenas amostras, com o objetivo de assegurarmos que operamos com os instrumentos mais adequados e eficazes para dar a resposta à nossa questão problema.

2.8. Critérios para apresentação de dados

Neste estudo procurámos recolher os dados através de métodos qualitativos, por via das seguintes técnicas: a entrevista (semiestruturada), o inquérito (por questionário) e a observação que seguidamente são aclarados e justificados. Após a recolha dos mesmos, proceder-se-á ao seu tratamento, de forma a possibilitar identificar ideias e conceitos comuns. Posteriormente à recolha dos dados através dos diversos instrumentos, recorreremos a técnicas específicas para efetuar o tratamento e análise dos dados obtidos.

Segundo Bardin (1995), “tratar o material é codificá-lo”. Como tal:

A codificação corresponde a uma transformação (...) dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (...). (p. 129)

Seguindo esta linha de pensamento, todos os dados foram codificados e organizados em grelhas, quadros e gráficos, que nos permitiram fazer uma leitura sucinta, rápida e esclarecedora desses mesmos dados.

A triangulação dos dados é utilizada para aumentar a validade e a fidedignidade da investigação. Como tal, o investigador deve recorrer a mais do que uma estratégia de recolha de dados, para aumentar a credibilidade do estudo. Nesta linha de pensamento, Yin (2005, p. 126) salienta que a adoção de três ou mais formas de recolha de dados é uma das maneiras de tornar o estudo mais fiável.

Nesta perspetiva, o processo de produção de conhecimento dá-se à medida que se recolhem e analisam os dados. Inerente a este argumento está a ideia de Ludke e André (1986, p. 13) em que “no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve”.

Na nossa investigação, a triangulação dos dados foi concretizada através da utilização de vários métodos que implicaram técnicas diferenciadas, como a observação, a entrevista e o inquérito por questionário, concorrendo de forma convergente com evidências para este estudo. Posteriormente, os dados foram cruzados com os conceitos aclarados na Revisão da Literatura.

De acordo com os dados obtidos iremos passar à análise dos mesmos, confrontá-los, fazendo a triangulação dos mesmos. Para Afonso (2014):

A recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efectiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento destes dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação (p. 111).

Para o tratamento de dados usámos a análise qualitativa, ou seja, os dados foram analisados minuciosamente, após a definição das categorias. Segundo Bogdan e Biklen (2013):

(...) a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p. 205)

Assim, estes autores defendem, ainda, que esta análise abrange a recolha de dados, “(...) a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205). Seguindo esta linha de pensamento, os mesmos autores discorrem que, sendo a investigação qualitativa descritiva:

(...) os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. (...) Na busca de conhecimento, os investigadores qualitativos (...) tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos. (p. 48)

Os dados recolhidos foram tratados através da análise de conteúdo, designada por Bardin (1995, p. 44), como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 44).

Assim, para procedermos à apresentação do tratamento de dados, foram elaborados quadros de categorização das respostas abertas dos inquéritos por

questionário e das respostas dos entrevistados às entrevistas, bem como uma grelha de registos de dados (ações e comportamentos) através de observação. Esses quadros são formados por quatro colunas: na primeira coluna, constam as categorias; na segunda coluna, surgem as subcategorias; na terceira coluna, destacamos a apresentação/descrição dos dados, sistematizando a análise do seu conteúdo, criando desta forma as unidades de registo (UR); na quarta coluna, são apresentados os códigos específicos dos dados recolhidos e tratados, compostos por uma letra e um número, que corresponde à ordem sequencial da aplicação dos diferentes instrumentos. Deste modo, no quadro seguinte podemos observar a designação dos códigos que foram atribuídos aos dados recolhidos e tratados:

Quadro 2 — Designação dos Códigos Atribuídos aos Dados Recolhidos e Tratados

Código	Designação
E	Entrevista
O	Observação
A	Análise documental

Como já referimos anteriormente, os entrevistados e inquiridos foram selecionados a partir dos protagonistas do estudo. No quadro que se segue, apresentamos as categorias que emergiriam dos conceitos aclarados na Revisão da Literatura e que possibilitaram, posteriormente, a organização dos dados em subcategorias. Estes procedimentos de organização consentiram o tratamento e interpretação da informação empírica recolhida de forma mais minuciosa e em função dos objetivos da pesquisa.

Quadro 3 – Categorias e subcategorias dos dados recolhidos

Categoria	Subcategorias
Escolha da profissão docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ansiedades face ao desconhecido ✓ Certezas face à escolha ✓ Relação com as crianças ✓ Perspetivas da profissão professor ✓ Papel do estágio profissional
Percurso profissional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Papel da formação inicial ✓ Papel dos professores ✓ Entreaajuda ✓ Fragilidades
Profissão Professor (competências)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ensinar ✓ Desenvolver capacidades para o futuro ✓ Adaptar o ensino às necessidades de cada um ✓ Promover aprendizagens diversificadas ✓ Desenvolver a empatia ✓ Criar um elo de ligação com a família ✓ Saber relacionar-se e dar de si ✓ Gostar do que se faz ✓ Transmitir boas impressões
Dificuldades sentidas no início de carreira	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relação com os pais ✓ Relação com os alunos ✓ Trabalho burocrático ✓ Transmissão de conteúdos e estratégias ✓ Desafios diários ✓ Ansiedades face ao desconhecido ✓ Pais receosos com trabalho do professor ✓ Falta de ajuda de um par pedagógico
Aspetos positivos no início de carreira	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relação com os alunos ✓ Relação com os pais
Papel do supervisor	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ajudar/orientar ✓ Acompanhar gestão de sala de aula. ✓ Desenvolver a empatia ✓ Promover o apoio
Conceito de Supervisão e apoio	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Promover a partilha ✓ Inovação ✓ Crescimento profissional e pessoal ✓ Tomada de decisões ✓ Modelo

Capítulo 3 – Análise e apresentação dos resultados

3.1 Âmbito da pesquisa

Para caracterizar o âmbito da pesquisa, analisámos a informação existente em documentos, com o objetivo de obtermos dados relevantes que permitissem a definição e caracterização do campo e do alvo da nossa investigação.

Para Bogdan e Biklen (2013), e uma vez que este estudo se enquadra no modelo de investigação qualitativa, a fonte direta de dados deve ser o ambiente natural e o investigador é o principal instrumento. A investigação deve ser descritiva, deve ser dado maior ênfase ao processo do que aos resultados e os factos devem ser analisados de forma indutiva, de forma a caracterizar a realidade do campo e do alvo (pp.47-51).

A nossa investigação pesquisou dados empíricos em diferentes atores e contextos educativos. Bogdan e Biklen (2013) definem campo como “locais onde sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas, sendo este ambiente natural, por excelência, o objeto de estudo dos investigadores” (p. 113).

Como já foi explicado nos critérios de rigor dos dados recolhidos, esta análise e interpretação é realizada com base na triangulação de dados de modo a aumentar a credibilidade do estudo. Assim sendo, utilizam-se diferentes fontes de informação. As entrevistas semiestruturadas, a observação e os documentos analisados permitiram obter dados que foram classificados e organizados por categorias, das quais emergem algumas subcategorias, que interpretamos de acordo com o quadro teórico destes mesmos conceitos.

3.2. Dados oriundos das entrevistas semiestruturadas

3.2.1. Categoria “ Escolha da profissão docente”

A categoria “escolha da profissão docente” engloba cinco subcategorias: (i) ansiedades face ao desconhecido; (ii) certezas face à escolha; (iii) relação com as crianças; (iv) perspetivas da profissão professor e (v) papel do estágio profissional.

A partir da análise dos dados podemos dizer que os entrevistados apresentam ideias semelhantes face às suas ansiedades do desconhecido, referindo o desafio de lidar com crianças (UR001), o quão difícil é gerir todas as dinâmicas de sala de aula (UR034), insegurança face ao futuro profissional (UR087) e até mesmo a desvalorização do papel do professor (UR088).

A análise dos dados mostra duas ordens de razões que presidiram à escolha da profissão. São referidas razões de ordem vocacional, com origem na própria pessoa — de natureza intrínseca e razões exteriores à própria pessoa — de natureza extrínseca. O gosto por trabalhar com crianças, o gosto/fascínio por ensinar, o idealizar ser professor foram os principais motivos intrínsecos evocados pelos quatro professores para a escolha da profissão. De acordo com os entrevistados:

“ (...) hoje não me arrependo e sei que foi a melhor escolha que poderia ter” (UR025) (E2);

“ (...) sempre gostei de lidar com crianças, considerando ter características importantes para ser professora, (...) ” (UR078) (E3);

“ (...) estou muito contente e realizada com a minha situação/experiência atual” (UR081) (E4).

Como afirma Furlani (1998, p.49), a escolha profissional não consiste em tomar uma decisão exclusivamente individual, mas vinculada a diversos fatores como o prestígio social da profissão, os resultados obtidos na trajetória escolar, o capital escolar, as condições sociais e culturais da família, a oferta educacional etc.

Todavia, esta motivação intrínseca parece ter sido reforçada para E2 pelas suas recordações e, ainda, pelo *feedback* devolvido por outras pessoas, relativamente ao jeito do participante para o ensino. Segundo E2 “ (...) desde nova que me diziam que tinha muito jeito para lidar com crianças e que conseguia captar a atenção das mesmas” (UR026).

É de referir que o feedback deve fazer parte de uma organização aprendente, a fim de melhorar a sua qualidade enquanto organização. Citando Almeida (2016, p. 148) “face à complexidade do mundo e da escola, importa olhar para as práticas (...), analisá-las, refletir, dar feedback, melhorar a ação pedagógica (...)”.

Os estágios foram, para E2, a dimensão mais importante da formação inicial. Este entrevistado caracteriza os estágios como o tempo de experimentação na prática e o culminar de todas as aprendizagens. De acordo com E2, “ (...) pois permite desde cedo

perceber se realmente estamos no curso certo e se era mesmo aquilo que idealizávamos para nós” (UR036).

Percebe-se no discurso dos entrevistados que tais concepções da sua escolha profissional se relacionam com a visão subjetiva e interpretativa de ensino, na medida em que, destacam a importância das relações pessoais, da afetividade e do envolvimento amoroso no processo de aprendizagem. Rogers (1978) acrescenta que:

Denomina-se apreço ou aceitação pelo aprendiz que segundo o autor, É um interessar-se pelo aprendiz, mas um interesse não possessivo. É a aceitação de um outro indivíduo, como pessoa separada, cujo valor próprio é um direito seu. É uma confiança básica – a convicção de que essa outra pessoa é fundamentalmente merecedora de crédito.[...] O que estamos descrevendo é o apreço pelo aprendiz como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades. O apreço ou aceitação do facilitador em relação ao aprendiz é uma expressão operacional da sua essencial confiança e crédito na capacidade do homem como ser vivo (p.109).

Em suma, apercebemo-nos que na escolha da profissão docente dos nossos entrevistados o seu trajeto é entendido como um processo que se inicia muito antes do ingresso da instituição formadora e onde se pode identificar diferentes momentos ou etapas de impacto.

É essencial ter presente que a partir da escolha da profissão docente virá a formação docente como uma jornada que começa com a nossa entrada para a escola como alunos e continua, de forma ininterrupta, em sucessivas etapas de escolarização e logo durante o exercício da docência, através da socialização profissional e da formação e/ou capacitação docente.

Assim, o sistema de formação de professores deve enquadrar-se na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e integrar no processo mais amplo do seu desenvolvimento profissional, o que abrange a formação inicial, a formação contínua e a formação especializada de professores

3.2.2. Categoria “ Percurso profissional”

A análise de dados permite-nos assegurar a importância que o percurso profissional teve na vida dos nossos entrevistados. Assim, a categoria “percurso

profissional” divide-se em quatro subcategorias: (i) papel da formação inicial; (ii) papel dos professores; (iii) entreaajuda e (iv) fragilidades.

Através das entrevistas semiestruturadas pudemos analisar e classificar dados que estão integrados nas diferentes subcategorias. Apresentamos em seguida, o quadro 4, referente à categoria do percurso profissional.

Quadro 4 – Categoria do percurso profissional e respetivas subcategorias

Percurso profissional	Papel da formação inicial	<p>“Toda a formação tem um cariz intenso, (...) que nos faz refletir sobre o que nos rodeia.” UR003</p> <p>“A constante aprendizagem que vamos tendo à medida que nos envolvemos com as situações de estágio.” UR 082</p> <p>“(…) poder estar semanalmente a acompanhar uma turma de alunos (...)” UR083</p> <p>“A formação inicial foi positiva e bastante enriquecedora.” UR096</p> <p>“Ajudou (...) a ganhar bagagem para quando tivesse uma turma e aprender a adaptar estratégias a diversos contextos/situações.” UR106</p>	<p>E1</p> <p>E3</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E4</p>
	Papel dos professores	<p>“Os professores da formação deram-nos as ferramentas necessárias e coube-nos a nós sabê-las usar da melhor forma.” UR004</p> <p>“(…) estavam sempre presentes para me ajudarem em tudo e recebiam-me sempre com um sorriso na cara.” UR007</p> <p>“(…) professores e o apoio que sempre me deram ao longo do meu percurso académico.” UR 030</p> <p>“Fui-me cruzando com professores, que na sua maioria, me deixam saudades.” UR079</p>	<p>E1</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p>
	Entreaajuda	<p>“(…)pois havia entreaajuda e muita partilha de conhecimentos.” UR031</p>	E2
	Fragilidades	<p>“(…)faltavam disciplinas de orientação para lecionar as disciplinas e estratégias para ajudar os alunos com mais dificuldades de aprendizagens, ou seja, conhecimento em áreas como défices de atenção, dislexias, discalculias.” UR 032</p> <p>“(…) poucas unidades curriculares de metodologia, pois são fundamentais para nos dar ferramentas úteis e essenciais para o nosso dia-a-dia enquanto professora.” UR036</p> <p>“(…) no que diz respeito ao estágio, por vezes, teria sido mais produtivo que tivessem existido períodos de intervenção mais longos para me aperceber das dinâmicas diárias de outra forma.” UR80</p> <p>“Senti falta de uma disciplina que fosse mais direcionada para as planificações e de ter um estágio mais prolongado na valência de creche”. UR 107</p>	<p>E2</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>

Pretendemos interpretar os dados relativos às experiências da formação inicial, nos quais se destacam aspetos positivos e aspetos negativos. Estas dimensões repetem-se na narrativa dos entrevistados, evidenciando experiências do tempo de formação,

nomeadamente no que respeita às relações interpessoais com colegas, professores, às disciplinas, e às experiências vividas nos contextos de estágio.

No que respeita ao papel da formação inicial, podemos observar que os entrevistados encararam a sua formação inicial como algo muito positivo, enriquecedor e essencial para “ (...) refletir sobre o que nos rodeia” (UR003), segundo o E1. É ainda relevante o que é constatado pelo E4, quando afirma que a sua formação inicial lhe permitiu ganhar “ (...) bagagem para quando tivesse uma turma e aprender a adaptar estratégias a diversos contextos/situações” (UR106).

Ao descreverem os percursos individuais sobre a sua formação inicial, destacam-se os aspetos positivos que ficaram gravados nas suas memórias. Os entrevistados referem a importância das experiências vivenciadas neste período da sua formação, pelas implicações que as mesmas tiveram na sua vida pessoal e profissional. Como se pode analisar nas respostas do E4, “a formação inicial foi positiva e bastante enriquecedora” (UR096), bem como, para E1, quando refere a importância da “constante aprendizagem que vamos tendo à medida que nos envolvemos com as situações de estágio” (UR082).

A formação inicial assume-se como um processo pelo qual o professor aprende e desenvolve habilidades inerentes à sua prática docente, com a finalidade de obter uma habilitação que o qualifique como profissional. Mas ser professor é mais do que ter uma qualificação profissional, pois o professor é um elemento essencial na promoção do sucesso educativo, numa escola concebida como uma organização social, com uma cultura própria e com um público escolar socialmente e culturalmente heterogéneo, compreendendo-se a atenção que deve ser dada à preparação do futuro professor e à qualidade da sua formação inicial (Moraes, Pacheco & Evangelista, 2003, p.49).

Os professores do Ensino Superior são referidos como figuras determinantes no seu percurso formativo. Expressam marcas positivas deixadas pelos mesmos, pelas competências profissionais demonstradas, pelas aprendizagens que proporcionaram e pela articulação que faziam entre a teoria e a prática. Paralelamente à importância que os entrevistados atribuem à preparação científica e experiência profissional dos professores, revelou-se determinante a pessoa/professor, pela forma como estavam na profissão e se relacionavam com os alunos, pela disponibilidade demonstrada no apoio aos discentes, na construção do conhecimento e na preparação para o impacto com a profissão. Na perspetiva dos entrevistados:

“ Os professores da formação deram-nos as ferramentas necessárias e coube-nos a nós sabê-las usar da melhor forma” (UR004) (E1);

“ (...) estavam sempre presentes para me ajudarem em tudo e recebiam-me sempre com um sorriso na cara” (UR007) (E1);

“ (...) professores e o apoio que sempre me deram ao longo do meu percurso académico” (UR 030) (E2);

“Fui-me cruzando com professores, que na sua maioria, me deixam saudades” (UR079) (E3).

Os dados recolhidos permitem afirmar que os entrevistados destacaram como aspetos positivos a qualidade da formação que receberam e o facto de, globalmente, se sentirem bem preparados, a nível científico e pedagógico. Aprenderam a trabalhar em colaboração e desenvolveram a capacidade de construir o seu próprio conhecimento. Tal poderá ser constatado pela (UR031), “ (...) pois havia entreajuda e muita partilha de conhecimentos” (E2).

A formação de professores sendo um conceito abrangente e de difícil consenso, define-se por ser uma forma de ensino profissionalizante para o ensino, pressupondo “um encontro entre pessoas adultas, numa interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou mais menos delimitado” (Marcelo, 1999,p. 22), numa combinação de formação académica com formação pedagógica.

Para os entrevistados, no geral, todas as disciplinas do plano de estudos da formação inicial foram importantes, enfatizando as de carácter metodológico e relacionadas com as didáticas, por sentirem ser as disciplinas que melhor os prepararam para o trabalho em sala de aula, para o encontro com a realidade profissional, definindo-as como indispensáveis para o desempenho docente. Foi precisamente nestas disciplinas, consideradas imprescindíveis, que os entrevistados afirmam que sentiram maiores fragilidades. Conforme refere E2:

“ (...) faltavam disciplinas de orientação para lecionar as disciplinas e estratégias para ajudar os alunos com mais dificuldades de aprendizagens, ou seja, conhecimento em áreas como défices de atenção, dislexias, discalculias” (UR 032);

“ (...) poucas unidades curriculares de metodologia, pois são fundamentais para nos dar ferramentas úteis e essenciais para o nosso dia-a-dia” (UR036).

Neste sentido, Canário (2007, p.134) considera que os professores têm um défice de competências “em relação aos desafios com que estão confrontados, ao mesmo

tempo que se reconhece a ausência de uma continuidade e de uma articulação coerente ao nível das diferentes etapas dos seus percursos formativos”.

É ainda de referir que o E4 sentiu necessidade de ter mais disciplinas aleadas às planificações, como se pode constatar pela informação da entrevista semiestruturada: “senti falta de uma disciplina que fosse mais direccionada para as planificações (...)” (UR107).

Os estágios foram, para os entrevistados, a dimensão mais importante da formação inicial. Caracterizam-nos como o tempo de experimentação na prática e o culminar de todas as aprendizagens. Contudo, poderemos observar através das unidades de registo 80 e 107 que, tanto para E3 como E4, os estágios deveriam ter sido mais longos. Numa primeira perspetiva, para se aperceberem das dinâmicas diárias, e num segundo ponto, para E4, poder ter uma melhor perspetiva da dinâmica na valência da creche.

Os primeiros contactos com a docência ocorrem durante a formação inicial, ainda como alunos, através dos estágios, onde foram tomando conhecimento da realidade escolar. Todavia esses contactos, muitas vezes, não proporcionam um efetivo “estar” na escola, um verdadeiro confronto com a realidade, pelo que podem não ser um contributo significativo para a aprendizagem da docência, dado os entrevistados acharam que deveriam ter decorrido em períodos de maior duração. Dada a importância dos estágios pedagógicos é de referir o que é preconizado por Zeichner (1995, p. 68), quando defende que estes momentos de contacto dos alunos em formação inicial com a escola devem ser realizados em estágios que possibilitem uma vivência integral da realidade do contexto onde estagiam, permitindo que o aluno conheça toda a dinâmica escolar e não apenas uma parte dela.

Assim sendo, poderemos constatar que o estágio é fundamental na sua formação inicial, por ser em todo o processo formativo a experiência mais próxima da realidade da prática profissional e por possibilitar em contextos reais o desenvolvimento de competências profissionais. Para os entrevistados, o estágio é o ponto forte de toda a formação, onde se realiza a articulação da teoria com as disciplinas de didática.

É oportuno referirmos a opinião de Nóvoa (2009, p. 89), que argumenta que esse facto traz como consequência a desresponsabilização dos docentes e das escolas pela formação, vindo precisamente reforçar a ideia de que a formação de professores deverá “ser construída dentro da profissão”, assentando nos seguintes princípios: ter cariz eminentemente prático, ser focalizada nas aprendizagens, no trabalho de sala de aula, no

estudo de casos e na busca de soluções. Esta forma de formação, de acordo com o que defende Nóvoa (2009, p. 89), permite a construção de um conhecimento profissional, à inovação e à responsabilização profissional.

3.2.3. Categoria “ Profissão professor – competências”

Após a conclusão da formação inicial, os entrevistados deste estudo consideram ter sentido uma alegria imensa por ter finalizado uma etapa do seu percurso pessoal e que os realizou. Foi o concluir de um percurso que, em sua opinião, os preparou para o desempenho e competências das funções docentes.

Assim sendo é essencial analisarmos a informação recolhida nesta categoria, sendo fundamental uma análise cuidada percorrendo assim todas as subcategorias mencionadas. No que respeita à categoria ensinar, os entrevistados mencionam que é essencial que todo o professor goste de transmitir conhecimentos (UR002 e UR038), bem como dominar os conteúdos (UR084 e UR098). A competência do domínio dos conteúdos é ainda essencial para E4 para conseguir “(...) chegar aos alunos e (...) esclarecer as suas dúvidas” (UR108).

No que respeita à competência desenvolver capacidades para o futuro a informação encontrada foi sempre de encontro com o bem-estar das crianças como se poderá ver pelas respostas obtidas. Conforme referem:

“ (...) ser capaz de os ajudar a crescer (a todos os níveis)” (UR019) E1;

“ (...) profissão de enorme responsabilidade e de incrível impacto na vida das crianças” (UR090) E3;

“ (...) poder ajudá-las a adquirir outros conceitos e até mesmo ajudar a consolidar opiniões sobre determinados assuntos” (UR005) E4;

“ (...) fazer tudo para o bem-estar dos meninos e para ajudar no seu crescimento e desenvolvimento” (UR111) E4.

A necessidade de, após a conclusão da formação inicial, os novos professores terem, à entrada na carreira docente, apoio durante um período de indução é-nos comunicada por Esteves (2006, p.78). O período de indução a que se refere Esteves é, no dizer de Tickle (2000, p.32), a fase que articula a formação inicial com a entrada na carreira e a aprendizagem ao longo da vida. Durante o período de indução, pressupõe-se, de acordo com Flores (1999, p. 52) que o professor principiante compreenda e

interiorize os valores, as atitudes, os conhecimentos e os comportamentos que estão associados ao desempenho docente.

Para que a fase de início de carreira seja uma transição securizante e menos angustiante, Marcelo (1999, p. 21) defende a criação de programas de inserção em que haja a presença de mentores, tutores ou orientadores para acompanhar o professor iniciante nos primeiros anos de carreira nos contextos que os recebem. Segundo Marcelo (1999, p. 26), trata-se de uma “etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência”.

Outra das competências é adaptar o ensino às necessidades de cada um, mais concretamente aos alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem (UR039 e UR047).

Também se pode constatar que é fundamental que o professor seja capaz de promover aprendizagens diversificadas, como se pode observar pela (UR040), referida pelo E2.

No que respeita à subcategoria desenvolver a empatia E1 refere que é essencial ser-se tolerante, ter a capacidade de saber ouvir, ser imparcial, disciplinado, meigo e justo (UR009). Já para E3 é essencial que se promova uma relação de empatia com a comunidade envolvente (UR085), criar-se uma boa relação com os alunos (UR093), fazer com que os alunos se sintam bem e felizes (UR094) e ao mesmo tempo que estejam integrados e felizes por estarem na escola (UR097).

A análise dos dados permite afirmar que houve um breve momento em que se sentiram preparadas para o exercício de funções docentes. Todavia, à medida que o tempo passava ou se aproximava a eventualidade de iniciar as suas novas funções, os sentimentos de impreparação assolavam estas professoras. Estes sentimentos emergiam em todos os casos estudados, caracterizados pelo receio de falharem ou de não corresponderem às expectativas que os outros haviam criado a seu respeito.

Na perspetiva dos entrevistados:

“(…) transmitir-lhes confiança e de que os filhos estão em boas mãos” (UR020) E1;

“(…) pais tinham de sentir confiança na pessoa que estava o dia inteiro com os filhos” (UR112) E4;

“(…) transmitir uma boa impressão, não só a nível de imagem, mas sobretudo ao nível de competência profissional” (UR060) E2;

“ (...) vou tentando ter uma postura que me distinga da óbvia generalização que é feita em relação aos professores, tentando sempre fazer melhor” (UR089) E3.

Marcelo (2011, p.9) confirma que os professores iniciantes têm duas tarefas complexas a cumprir: “devem ensinar e devem aprender a ensinar”. Ainda em relação à complexidade do início da docência, Marcelo (2011, p.9) assegura que “independentemente da qualidade do programa de formação inicial que tenham cursado, há coisas que só se aprendem na prática e isso repercute em que o primeiro ano seja de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição”.

Em suma, é ainda essencial que todo o professor goste do que faz, tal como afirmam os entrevistados 2, 3 e 4:

“ (...) sinto-me feliz a fazer o que faço e se não o fizesse não era uma pessoa feliz” (UR029);

“ (...) muito amor à profissão” (UR086);

“ (...) é isto que eu quero fazer para a minha vida” (UR109).

Contudo é essencial termos presente que, para se gostar do que se faz, é também fundamental que todo o professor seja capaz de se saber relacionar e dar de si de forma a criar um bom ambiente. Tal facto é mencionado por E2, quando refere que é fundamental o professor dar-se às crianças de forma a receber delas também (UR028) e E3 que acrescenta que a relação afetiva que estabelece com os seus alunos marca-o de uma forma muito positiva (UR092).

3.2.4. Categoria “Dificuldades sentidas no início de carreira”

É no início de carreira que os professores assumem que não se sentem devidamente preparados para a realidade que os esperava. Muito embora determinados em abraçar esta nova experiência, os sentimentos de insegurança e de não estarem devidamente preparadas para o trabalho com os alunos assumem agora uma maior intensidade. Associado ao desejo e à forte motivação de iniciar o trabalho com a turma, surgiam os medos de não ser capaz de estabelecer relação com os alunos ou de planear o trabalho. Conforme referem os entrevistados:

“ (...) quão difícil era chegar a eles, não sei se devido ao uso de linguagem menos elementar e mais apropriado para os alunos” (UR058) E2;

“ (...) muita dificuldade em saber como chegar aos alunos, como trabalhar com eles, como os cativar e como conseguir captar a sua atenção” (UR111) E4;

“ (...) perdida e assustada perante o facto de ir ter uma turma só para mim e que iria ser orientada por mim” (UR041) E2;

“ (...) inseguranças sobre se seria capaz de lidar com tudo o que implica ser professora e responder positivamente a todas as solicitações de que somos alvo” (UR095) E3.

As dificuldades experimentadas pelos professores principiantes, aquando da sua inserção na profissão, são similares, decorrentes da inquietação sentida, da incerteza, do pavor de falhar e da consciência de que ainda não dominavam muitas das destrezas dos professores mais experientes. Na perspetiva dos entrevistados, sentiram vários sentimentos:

“ (...) perdida e assustada perante o facto de ir ter uma turma só para mim e que iria ser orientada por mim” (UR041);

“ (...) não ter bem presente, todas as dificuldades que poderia sentir aquando colocada à frente de uma turma” (UR042);

“ (...) só quando cheguei ao terreno é que percebi a dimensão da realidade da profissão Professor” (UR045);

“ (...) não deu para me aperceber da quantidade de trabalho que um professor tem” (UR056);

“Só quando cheguei ao terreno é que me apercebi da complexidade da profissão” (UR057);

“Só me comecei a sentir realmente professora quando vi que tinha uma turma à minha frente e que estava à minha inteira responsabilidade” (UR059);

“A minha maior preocupação sempre foram as crianças e os pais” (UR061);

“ (...) quando chegamos a um local pela primeira vez, não nos sentimos tão “perdidos” (UR 075).

O primeiro contacto de um professor recentemente formado com a escola é “assustador e desgastante” (Galvão, 2000, p.63) se não estiver devidamente apoiado, pois enfrenta pela primeira vez a necessidade de tomar decisões sem o apoio dos seus orientadores e professores da formação inicial e dos seus pares, tal como reforça E2 “ (...), tive de me “virar” sozinha e tentar sempre arranjar a melhor forma de gerir todas as atividades letivas” (UR048).

Galvão (2000, p. 63) reforça que esta fase da vida profissional é definida como um período de dúvidas e de angústias causadas por diversos fatores, vivida pelo

professor principiante numa posição de vulnerabilidade, face aos jogos de poder e à fragilidade da sua (auto) imagem como profissional.

O primeiro impacto no trabalho com os alunos revelou-se para todas os professores principiantes de muita dificuldade. A dificuldade sobre a postura a assumir de modo a fazerem respeitar-se e manter a disciplina, o receio de que não se fazerem amar, a preocupação com a aprendizagem dos alunos, foram as principais dificuldades enumerados na fase do choque com a realidade.

A ausência de experiência e de segurança na identificação de estratégias de diversificação do trabalho na sala de aula leva as participantes a colocarem em causa as suas competências profissionais. A dificuldade em definir estratégias necessárias para individualizar os processos de ensino a todos os alunos, em função das suas necessidades, ritmos de aprendizagem e interesses, o que fazer e como fazer, determinava por vezes a emergência de sentimentos de culpa. Como reforçam os entrevistados:

“Respeitar as dificuldades dos alunos e fazer de tudo para o ajudar a superar.” (UR 008) E1;

“As questões que levantavam, as dúvidas que apresentavam, as dificuldades que tinham tornaram-se em desafios diários” (UR018) E1;

“ (...) eram elas que precisavam mais de mim, para lhes transmitir conhecimentos, ajudá-las a ultrapassar as suas dificuldades” (UR062) E2.

Para além do referido anteriormente, a pressão dos pais dos alunos fazia-se sentir através do questionamento e da desconfiança que era sentida como falta de confiança nas competências e no trabalho desenvolvido por estes professores principiantes. Esta realidade contribuía para que os professores principiantes se sentissem condicionados na implementação dos métodos aprendidos na escola de formação inicial, optando por métodos mais centrados no professor. Tal como referem os entrevistados:

“Lidar com os adultos (pais)” (UR011) E1;

“Compreender as aflições, receios e preocupações que tinham para com os filhos e ter a capacidade de avaliar cada situação individualmente, para agir de forma correta” (UR012) E1;

“ (...) transmitir-lhes confiança, não só para estarem descansados com os seus educandos, mas também para mostrar que a nível profissional também poderiam confiar em mim” (UR063) E2.

Ainda no que se refere aos Encarregados de Educação, os entrevistados 2 e 4 disseram que o facto de terem duvidado do seu profissionalismo foi um fator que os marcou. Assim, E2 mencionou que os Encarregados de Educação acharam mal ficar à frente de uma turma um professor sem tempo de serviço (UR050) e colocarem o seu trabalho em causa sem conhecerem o seu profissionalismo (UR051). Para o E4, o relacionamento com os pais nem sempre foi fácil, pois também duvidaram das suas capacidades enquanto profissional (UR112).

Outra das dificuldades sentidas foi o trabalho burocrático. O entrevistado 1 referiu que uma das suas maiores dificuldades se prendeu com o trabalho burocrático (UR013) e gerir os trabalhos que tinha para corrigir, avaliações e desconhecer a maioria do trabalho que um professor tem à sua responsabilidade (UR107). Para o E2, a gestão do trabalho do dia-a-dia (UR046) e gerir a organização de aulas e correção de trabalhos (UR053) mostrou-se, no início da carreira docente, ser uma das suas maiores dificuldades.

Em suma, constata-se que o choque com uma realidade, onde lhe são impostos modelos pedagógicos em linha contrária às aprendizagens da formação inicial, determinou o ajuste da ação dos participantes, levando-os a adaptar-se aos contextos, dada a ausência de autonomia pedagógica, através de, em cada caso estudado, diferentes estratégias, tendo, todos os participantes, referido com maior ou menor evidência, processos de ensino e aprendizagem mais centrados nos alunos, mesmo sendo necessário articulá-los com as orientações da coordenação da instituição.

3.2.5. Categoria “Aspetos positivos no início de carreira”

No que respeita a categoria “aspetos positivos no início de carreira”, a mesma divide-se em duas subcategorias: (i) relação com os alunos e (ii) relação com os pais.

Desta forma é de salientar que o entrevistado E2 menciona que a turma que teve em início de carreira o recebeu de forma calorosa, mesmo tendo começado a sua atividade letiva a meio do ano escolar (UR049).

Em contrapartida, o mesmo entrevistado já tinha mencionado que uma das suas maiores dificuldades de início de carreira foi a relação com os pais dos alunos, por terem desvalorizado as suas capacidades e potencial profissional. Pudemos verificar que, no final desse mesmo ano letivo, o entrevistado ficou satisfeito com o balanço final,

realizado pelos pais, pois valorizaram o seu trabalho, bem como afirmaram que o professor seria uma mais-valia para a Instituição Escolar em questão (UR052, E2).

3.2.6. Categoria “Papel do supervisor”

Na presente categoria, “papel do supervisor”, classifica-mos quatro subcategorias: (i) ajudar/orientar, (ii) acompanhar a gestão de sala de aula, (iii) desenvolver a empatia e (iv) promover o apoio. Através das entrevistas semiestruturadas, pudemos analisar e classificar dados que estão integrados nas diferentes subcategorias. Apresentamos, em seguida, o quadro 5, referente à subcategoria “orientação e ajuda”.

Quadro 5 – Subcategoria orientação e ajuda, referente à categoria papel do supervisor

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Unidades de contexto
Papel do supervisor	Ajudar/orientar	“à supervisora e às colegas que estiveram sempre prontas a colaborar e apoiar.” UR014	E1
		“Pelos anos de prática que apresentavam ser superior aos meus e saber que iria aprender muito (...)” UR020	E1
		“(...) é importante não só nos primeiros, mas em todos os anos de prática.” UR023	E1
		“Essas dificuldades só têm sido combatidas com a experiência e com o apoio do meu par de equipa pedagógica (...)” UR043	E2
		“(...) toda a orientação que tenho tido por parte da minha Supervisora Pedagógica.” UR044	E2
		“(...) pedir ajuda e orientação para encontrar a solução mais eficaz com as situações que me fui deparando.” UR064	E2
		“(...) com mais anos de prática, para ouvir uma segunda opinião e até muitas vezes para encontrar outra solução de resolução.” UR065	E2
		“(...) toda a orientação dada foi sempre positiva e vantajosa.” UR 067	E2
		“(...) sentindo dificuldades recorreria a uma das diretoras da escola.” UR101	E3
		“(...) partilhar todas as dificuldades que sentir que me impedem de fazer o melhor trabalho possível.” UR103	E3
		“A ajuda(...) para conseguir crescer como professora (...)” UR 110	E4
		“Ajudava a compreender o que podia melhorar e só o facto de me ouvirem acalmava-me e davam incentivos para ganhar coragem e não perder a vontade de continuar (...)” UR 114	E4
		“O supervisor nos primeiros anos é aquele que nos ajuda, esclarece algumas dúvidas e auxilia nas dificuldades.” UR122	E4

No que respeita à primeira subcategoria “ajudar/orientar”, é essencial termos presente que o supervisor pedagógico tem um papel importante, uma vez que a sua ação se reflete no desenvolvimento do professor principiante. Como tal, esta função deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão ocorrendo. Tal poderá ser constatado com as seguintes unidades de registo encontradas ao longo das entrevistas semiestruturadas:

“ (...) é importante não só nos primeiros, mas em todos os anos de prática” (UR023);

“Essas dificuldades só têm sido combatidas com a experiência e com o apoio do meu par de equipa pedagógica (...)” (UR043);

“ (...) pedir ajuda e orientação para encontrar a solução mais eficaz com as situações que me fui deparando” (UR064);

“ (...) partilhar todas as dificuldades que sentir que me impedem de fazer o melhor trabalho possível” (UR103).

Relativamente às funções do supervisor pedagógico, os inquiridos referem que este deve ser alguém que apoia, acompanha e está disponível para colmatar dificuldades e esclarecer dúvidas. Como refere o entrevistado:

“Ajudava a compreender o que podia melhorar e só o facto de me ouvirem acalmava-me e davam incentivos para ganhar coragem e não perder a vontade de continuar (...)” (UR 114).

Após uma análise cuidada dos dados recolhidos, constatámos que os entrevistados apresentam perspetivas uníssonas em relação ao conceito de supervisão pedagógica e no que esta pode influenciar de modo favorável o desempenho profissional e pessoal, no início da carreira docente do professor principiante e no que respeita ao acompanhamento por parte do supervisor pedagógico, em sala de aula.

Nóvoa (2009, p. 68) defende que o acompanhamento ao professor principiante deverá ser feito por um par mais experiente, numa perspetiva mais abrangente de reforçar as bases da formação do novo professor, num processo de acompanhamento, sob a forma de “formação-em-situação”, onde a análise da prática seja a centralidade da ação formativa, possibilitando a integração do novo docente na “cultura profissional docente”. Esta informação também foi relatada pelo E2 na seguinte unidade de registo: “(...) com mais anos de prática, para ouvir uma segunda opinião e até muitas vezes para encontrar outra solução de resolução” (UR065).

O supervisor surge, ainda, como alguém com mais experiência, com mais conhecimento, sendo por isso capaz de orientar e ajudar da melhor forma, “(...) toda a orientação dada foi sempre positiva e vantajosa” (UR 067).

No início da atividade docente é destacado o papel da escola, considerando-se que atualmente a ação da escola deverá centrar-se na valorização do trabalho em equipa e no exercício coletivo da profissão, como forma de os professores poderem dar resposta à complexidade do trabalho docente, numa conceção de que a escola terá de ser um lugar de formação de professores, onde o acompanhamento e a supervisão sejam práticas que conduzam à construção de uma cultura colaborativa (Nóvoa, 2009, p.59). A cultura colaborativa reforça o sentimento de pertença, o conhecimento e a identidade profissional, possibilitando que os professores se apropriem dos processos de mudança, através da sua ação, permitindo, também, a integração de novos professores (acabados de formar ou recém chegados à escola) na cultura profissional docente.

Pudemos encontrar várias respostas alinhadas com o papel do trabalho colaborativo entre professor principiante, colegas e supervisor pedagógico. Tal como referem os entrevistados:

“A empatia imediata. A gentileza e educação com que (...) me tratava” (UR015);

“ (...) a forma como me receberam e o carinho que sempre demonstraram” (UR072);

“ (...) a amizade e entajuda que ainda hoje existe” (UR 073);

“ (...) faz-me sentir bem falar do que pode não estar tão bem” (UR104).

O trabalho colaborativo “surge repetidamente como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam” (Hargreaves, 1998, p. 277), agregando muitos benefícios, nomeadamente: apoio moral, eficiência acrescida, eficácia melhorada, redução da sobrecarga de trabalho, certeza situada, poder de afirmação político, ampliação da capacidade de reflexão e da capacidade de resposta organizacional, a diminuição do sentimento de culpa, possibilitando aos professores novas oportunidades de aprendizagem e o aperfeiçoamento contínuo. Desta forma poderemos afirmar que a identidade profissional dos professores é construída num processo que poderá ter como base uma postura colaborativa de aprendizagem e de trabalho entre pares.

De seguida, apresentamos o quadro 6, referente à subcategoria promover o apoio da categoria papel do supervisor.

Quadro 6 – Subcategoria promover o apoio, referente à categoria papel do supervisor

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Unidade de contexto
Papel do supervisor	Promover o apoio	“(…) pessoa com mais anos de experiência e que sabia sempre dar a orientação certa e adequada a cada situação.” UR 066	E2
		“(…) não temos todas as bases e ferramentas que necessitamos para resolver as diversas situações com que nos deparamos, tais como: lidar com os pais, com situações de agressividade entre alunos, na compreensão de um simples exercício, na interpretação de papéis burocráticos e na procura de estratégias para combater as dificuldades dos alunos.” UR 076	E2
		“(…) procurava ajuda (...) pois no início ninguém sabe como resolver determinadas situações e o que fazer mesmo em situações simples.” UR 113	E4
		“Deve ainda estar presente em algumas atividades para poder apoiar o professor e poder ajudar no processo de reflexão do professor.” UR 123	E4

Através da observação do quadro anterior pudemos então analisar que para os entrevistados um dos papéis do supervisor é promover o apoio, pois para os entrevistados o supervisor é visto como alguém com mais experiência e que orienta em determinadas fragilidades do professor principiante (UR066). O supervisor é também alguém que ajuda o professor principiante a lidar com diversas situações: agressividade dos alunos, compreensão de exercícios, atividade burocrática e na procura de estratégias para ajudar os alunos com mais dificuldades (UR076). É ainda de salientar que o supervisor para E4 é essencial na ajuda de determinadas situações inesperadas em início de carreira (UR113) e ainda fundamental para desenvolver no professor principiante o processo de reflexão (UR123), essencial para aperfeiçoar a atividade docente.

Desta forma devemos ter presente que o papel do supervisor não será só o de promover o apoio ao professor principiante, mas sim ajudá-lo a se sentir à vontade na procura de ajuda e na orientação do seu dia-a-dia, levando-o desta forma a recorrer ao supervisor pedagógico sem qualquer limitação ou entrave. Assim poderemos ver que, na última subcategoria, os entrevistados mostram que recorriam com frequência ao seu supervisor, pois sabiam que aí encontrariam a ajuda pretendida.

3.2.7. Categoria “Conceito de supervisão e apoio”

Quanto à categoria “conceito de supervisão e apoio” encontramos os dados que apresentamos no quadro 7 com a respetiva categorização das cinco subcategorias encontradas.

Quadro 7 – Subcategorias da categoria supervisão e apoio

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Unidades de contexto
Conceito de supervisão e apoio	Promover a partilha	“Aprendi e aprendo muito com a partilha.” UR 022 “Partilhei sempre as minhas dificuldades com a Diretora da escola (...)” UR 069 “(...) toda a partilha foi fundamental, porque ainda hoje sinto que aprendo muito com os outros, assim como, os outros comigo.” UR 071 “(...)é fundamental para tornar a nossa aprendizagem mais consolidada, enriquecedora e rodeada de partilha e orientação.” UR077 “(...) diálogo é a base para a resolução de um problema de qualquer tipo.” UR100	E1 E2 E2 E2 E3 E3
	Inovação	“(...) para nos fazer sair da rotina e nos fazer inovar.” UR024	E1
	Crescimento profissional e pessoal	“Fazendo-me crescer a nível profissional e a nível pessoal.” UR068	E2
	Tomada de decisões	“(...)certificar-me que a minha decisão perante uma situação era a melhor e mais adequada.” UR070	E2
	Modelo	“(...) vontade de aprender mais e melhorar, olhando para os exemplos que me rodeiam.” UR091 “(...) já terem mais experiência do que eu, me poderem aconselhar melhor.” UR 103 “(...) é bom ter um parecer de alguém com mais experiência e que já passou por aquilo que estamos naquele momento a passar.” UR105	E3 E3 E3

Através da observação do quadro anterior constatamos que a interação que se estabelece entre o supervisor pedagógico e o professor principiante no início da carreira docente influencia o desenvolvimento do professor. Os protagonistas do estudo expressam claramente o acompanhamento, apoio, ajuda e orientação de forma a possibilitar a aprendizagem e a melhorar o desempenho do professor principiante. Sendo o supervisor como alguém que aponta novos caminhos, de modo a encontrar soluções. Como se poderá observar pelas respostas obtidas dos entrevistados em estudo:

“Aprendi e aprendo muito com a partilha” (UR 022);

“Partilhei sempre as minhas dificuldades com a Diretora da escola (...)” (UR 069);

“ (...) toda a partilha foi fundamental, porque ainda hoje sinto que aprendo muito com os outros, assim como, os outros comigo” (UR 071);

“ (...) é fundamental para tornar a nossa aprendizagem mais consolidada, enriquecedora e rodeada de partilha e orientação” (UR077);

“ (...) diálogo é a base para a resolução de um problema de qualquer tipo” (UR100).

Durante a observação (O1) (Anexo 5) que realizámos de uma aula a uma professora em início de carreira, numa turma de segundo ano do Ensino Básico numa escola da cidade de Lisboa, compreendemos que o supervisor pedagógico teve o cuidado de fazer o acompanhamento e após a observação da aula do professor principiante, marcou uma reunião pós-observação, tendo dado tempo ao professor principiante para refletir. Nessa reunião, pudemos observar que o supervisor pedagógico apontou os pontos positivos de forma a melhorar a aula lecionada pelo professor principiante.

No quadro 8 pudemos observar alguns dos aspetos positivos e aspetos a melhorar que foram referidos pelo Supervisor Pedagógico na reunião pós-observação.

Quadro 8 – Aspetos positivos e aspetos a melhorar mencionados pelo SP na reunião pós-observação

Aspetos positivos	Aspetos a melhorar
Aula muito dinâmica	Deveria ter escrito o nome da história no quadro.
Imprimiu rigor e atitude ao dar a aula.	Deve mostrar imagens da história (por exemplo, através da projeção das mesmas.
Apelou sempre à participação dos alunos.	
É expressivo e muito meigo com os alunos.	
Esteve atento aos alunos com ritmo de aprendizagem diferente.	

Assim sendo é de referir que, após a observação da aula referida e da reunião pós-aula, o supervisor pedagógico mostrou-se ainda disponível, com espírito de abertura e diálogo, estabelecendo um clima de confiança para orientar o professor principiante e esclarecer possíveis dúvidas.

Para além da observação de aulas podemos ainda ver que os próprios entrevistados olham para o supervisor como um modelo para o aperfeiçoamento da atividade docente. Como se poderá observar pelas respostas das unidades de registo (091,103 e 105).

De um modo geral, os entrevistados consideram que essa relação deve ser de ajuda, empática e de diálogo, devendo estabelecer um clima de confiança e que o supervisor pedagógico deve “servir de espelho”.

Os protagonistas do estudo consideram o acompanhamento, apoio, ajuda e orientação como meio para melhorar a aprendizagem e o desempenho do professor principiante.

Relativamente às funções do supervisor pedagógico, os inquiridos referem que este deve observar as aulas, reunir e refletir em conjunto e depois dar *feedback*. Acrescentam ainda que o supervisor deve estar disponível para colmatar dificuldades e esclarecer dúvidas. Como tal, é preciso que seja um bom comunicador, observador e ouvinte, pois só assim será possível estabelecer uma relação de confiança, de empatia, de diálogo e propícia a um bom processo de ensino-aprendizagem. A relação saudável que se estabelece entre o supervisor pedagógico e o professor principiante influencia o desenvolvimento profissional do professor no início da sua atividade docente.

Sendo a interação importante no início da carreira dos professores, o professor principiante aprende com o supervisor, com os alunos e nas interações que ocorrem em determinados contextos.

Nesta linha de pensamento, para Chiavenato (2009), “os seres humanos não actuam isoladamente e sim por interações com outros seres semelhantes (...). Nas interações humanas, ambas as partes envolvem-se “mutuamente”, uma influenciando a atitude que a outra irá tomar e vice-versa” (p. 20).

A relação interpessoal entre o supervisor e o professor principiante deve ser estabelecida com base na confiança, na cooperação, na empatia, no diálogo e na comunicação.

Segundo Alarcão (2000), uma escola reflexiva é uma “(...) organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 13).

Só uma escola que se pensa a si própria será capaz de enfrentar os desafios que se lhe colocam diariamente, sendo uma organização em desenvolvimento e aprendizagem.

Neste contexto, a autora define como objetivo da supervisão “(...) o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2001, p. 35).

Por conseguinte, a função do supervisor, na escola reflexiva, é promover o desenvolvimento qualitativo da escola e das pessoas que nela trabalham, estudam ou ensinam, através de aprendizagens individuais ou coletivas, como “líderes de comunidades aprendentes e qualificantes”.

Conclusões

1. Discussão dos resultados

Após a apresentação e análise dos dados, no capítulo anterior, apresentaremos, de seguida, as nossas conclusões, a fim de dar respostas às questões levantadas no início da nossa investigação.

(i) Que tipo de relação se estabelece entre o supervisor pedagógico e o professor principiante?

A relação que se estabelece entre o supervisor pedagógico e o professor principiante vai no sentido de uma relação interpessoal, como já vimos anteriormente, que opte pelo espírito de abertura. Ao mesmo tempo, os inquiridos apontam o diálogo, a empatia e um clima de confiança mútua, como diretrizes para a relação que se estabelece entre o supervisor e professor principiante, bem como ajuda, partilha e reflexão.

Concordamos com Alarcão e Tavares (2003, p. 43) quando afirmam que o supervisor não será alguém que dá receitas de como fazer, mas aquele que, segundo os nossos protagonistas, “aponta caminhos”, ajuda a encontrar estratégias adequadas para as situações do quotidiano e soluções para ultrapassar as dificuldades. Cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, de confiança, favorável ao desenvolvimento das possibilidades do professor, enquanto pessoa e profissional.

Nesta ordem de ideias, o supervisor deverá ser alguém que ajuda o professor a desenvolver-se quer a nível profissional, quer a nível pessoal, num clima relacional favorável à aprendizagem, de empatia, de diálogo, de partilha e de reflexão.

O supervisor pedagógico deve, acima de tudo, facilitar, gerir, acompanhar, ajudar, apoiar e orientar os professores principiantes nas suas aprendizagens e desenvolvimento.

Compete ao supervisor ajudá-los a aplicar o conhecimento adquirido ou que estão a construir, bem como ajudá-los a encontrar as soluções mais adequadas para os

problemas com que se deparam no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, é necessário que se estabeleça uma relação saudável entre o supervisor pedagógico e o professor principiante, e que exista uma boa comunicação entre eles.

O supervisor deve, por isso, valorizar as atitudes que considera positivas durante o decorrer do início da carreira e ajudar o professor principiante a refletir nos aspetos a melhorar, de modo a contribuir para um bom processo de supervisão.

O presente estudo evidenciou, neste universo de pesquisa, que o supervisor pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes. Assim, os protagonistas do estudo assinalam tal contribuição utilizando expressões como ajuda, apoio e orientação, atribuindo ao supervisor pedagógico essa função, bem como importância à supervisão pedagógica no acompanhamento do professor principiante, no início da carreira docente.

Deste modo, compreendemos que os projetos de formação continuada, mediados pelos supervisores pedagógicos numa proposta de trabalho colaborativo com os professores principiantes, contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes.

(ii) Qual é o papel do supervisor pedagógico no acompanhamento do professor principiante?

Durante o processo de supervisão pedagógica, o supervisor é responsável pela orientação do processo ensino-aprendizagem e pelo desenvolvimento do professor principiante, para que este se desenvolva e, conseqüentemente intervenha de modo adequado e eficaz na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (Alarcão & Tavares, 2003).

Assim, o supervisor exerce a sua função de ajudar o professor principiante a aprender e a promover um desenvolvimento pessoal e profissional adequado às exigências da docência. Deste modo, verificámos que o desenvolvimento deste processo é uma tarefa complexa onde facilmente podem surgir algumas adversidades.

Os principais problemas sentidos pelos professores principiantes, em início de carreira, foram analisados, depois de recolhermos e interpretarmos os dados recolhidos.

Como tal, podemos apurar que as principais dificuldades sentidas pelos protagonistas do estudo no início da carreira são: manter a disciplina na sala de aula; interação (relacionamento) com os pais; avaliação dos alunos; preparação de atividades e propostas de trabalho; planificação das aulas; metodologias de ensino-aprendizagem; transmissão e consolidação dos conteúdos (alunos); gestão da sala de aula e domínio dos conteúdos programáticos.

No início da docência os professores não se sentem preparados para enfrentar o “choque com a realidade” no quotidiano da sua sala de aula e recorrer à sua experiência enquanto estagiários para resolver as dificuldades com que se deparam. Por isso, é fundamental nesta fase da carreira o acompanhamento do supervisor pedagógico, dado ser alguém com mais experiência que ajuda a colmatar e a ultrapassar estas dificuldades.

A supervisão deve ser um processo constante, onde o professor principiante (neste caso) recebe apoio, ajuda e orientação do supervisor pedagógico, alguém com mais experiência e formação especializada, que o irá acompanhar na sua aprendizagem profissional.

As dificuldades apontadas pelos entrevistados são enunciadas e enumeradas numa lista de necessidades prioritárias para docentes em início de carreira, por Gordon (2000, p. 9), onde referiu que estes docentes precisam de ajuda para, por exemplo: organizar a sala de aula; planificar, organizar e gerir o ensino bem como outras responsabilidades profissionais; avaliar os alunos e o progresso destes; usar métodos de ensino eficazes; comunicar com os pais; receber apoio emocional.

Constatámos que tanto o acompanhamento do supervisor pedagógico, como o facto de pôr ou não em prática o processo de supervisão, pode influenciar de modo favorável, (ou não), o desempenho profissional do professor principiante, no início da carreira docente.

Verificámos que os protagonistas do estudo consideram que o acompanhamento, ajuda e orientação são imprescindíveis para melhorar não só a sua aprendizagem e experiência, como também o seu desempenho profissional.

Como defende Estrela (1992, p. 53), no início da profissão docente há uma insegurança, não se sabe como agir, como fazer, ou a quem pedir ajuda. É como se o mundo caísse sobre a nossa cabeça, e deparamo-nos com uma realidade e responsabilidade para a qual não estamos preparados.

O principal objetivo da supervisão é o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. O que implica um longo percurso e um trabalho de colaboração entre supervisor e professor em formação (Almeida, 1996, p. 32).

Na observação que realizámos, pudemos verificar que o supervisor pedagógico, da instituição onde ocorreu a pesquisa, teve o cuidado de prestar o devido acompanhamento ao professor principiante após a observação da aula, também observada por nós. No final, foi marcada uma reunião pós-observação onde, no nosso entender, foi dado tempo ao professor principiante para refletir sobre a aula e o supervisor pôde organizar os dados da sua observação. Na reunião pós-observação, o supervisor pedagógico apontou os aspetos positivos e refletiu em conjunto sobre os que deviam ser melhorados.

Em suma, verificamos e acreditamos que todo o professor principiante necessita de um apoio contínuo, por parte do seu supervisor, de forma a melhorar a sua atividade docente e tornar a sua entrada na carreira menos angustiante.

(iii) Qual a importância da supervisão pedagógica no acompanhamento do professor no início de carreira?

A supervisão pedagógica deixou de ser considerada como inspeção e controlo e passou a ser vista como uma atividade cujo objetivo é o desenvolvimento e aprendizagem dos professores.

Deste modo, apercebemo-nos da importância da supervisão no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor principiante, cujo objetivo é melhorar o ensino, sendo que o supervisor orienta, aconselha e avalia os professores na sala de aula, estimulando-os a aperfeiçoar as suas práticas.

A supervisão centra-se no acompanhamento do professor no processo formativo e o supervisor é um transmissor e facilitador das aprendizagens desenvolvidas.

Nesta linha de pensamento, a supervisão pode ser encarada como uma forma de ensinar e o supervisor deve orientar e ajudar, num processo formativo e contínuo, os professores em início de carreira a aperfeiçoar as suas práticas, refletindo sobre as situações que vão surgindo e suscitando cada vez mais a sua autonomia.

No entanto, tal só é possível se a organização e o supervisor proporcionarem um clima favorável ao desenvolvimento da aprendizagem do professor principiante, promovendo a sua autonomia, melhorando consequentemente as suas práticas de ensino e as aprendizagens dos alunos.

O professor deve, acima de tudo, privilegiar a reflexão aliada à forma como encara os problemas da prática profissional, estar aberto a novas hipóteses, resolvendo e descobrindo novos caminhos, traçando e obtendo soluções. Deve possuir uma formação e aprendizagem contínuas, de modo a progredir no seu desempenho e desenvolver a sua identidade profissional.

Sendo o desenvolvimento profissional visto como um processo, onde sozinho ou acompanhado, o professor vai adquirindo experiência, sabedoria, consciência e confiança profissional, ele aperfeiçoa-se, evoluindo e tornando-se mais competente ao longo de cada etapa da sua vida enquanto docente. Por outras palavras, é o desenvolvimento do “eu” profissional que vai progredindo ao longo da carreira docente. Contudo, a identidade profissional neste processo tem a finalidade de melhorar a profissão, permitindo aos professores crescer enquanto profissionais e como pessoas.

No início da carreira, quando o professor principiante tem o primeiro contacto com a realidade educativa e se depara com situações para as quais não está preparado, é necessário que o supervisor ajude o professor a fazer a transição de aluno estagiário para professor, interagindo num clima favorável de empatia, diálogo, partilha e reflexão. É nessa interação com o supervisor, com os alunos e nas interações que ocorrem em diversos contextos, que o professor aprende e se desenvolve quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

Em suma, a supervisão pedagógica é um processo cujo principal objetivo é o aperfeiçoamento e a eficácia do ensino, sendo que a maioria das definições referem como funções do supervisor: orientar; aconselhar e avaliar os professores na sala de aula, incentivando-os a aperfeiçoar as suas práticas.

(iv) Quais as estratégias que são utilizadas pelo supervisor pedagógico?

Assim, o sucesso dos resultados a atingir é motivado pela relação interpessoal entre o supervisor e o professor em formação, onde o primeiro tem a função de

estabelecer um clima afetivo relacional, facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do segundo. Neste sentido, o supervisor é alguém com mais experiência que deve ter uma atitude colaborativa, responsável e de orientação.

Considerámos pertinente destacar o cenário reflexivo, por entendermos que na atividade quotidiana da docência é fundamental refletir sobre a ação e na ação, bem como o cenário clínico, uma vez que se enquadra no nosso estudo, tendo em conta que no processo da supervisão pedagógica é necessário criar um relacionamento interpessoal e profissional de cooperação e entreajuda, empatia e cumplicidade, entre o supervisor e o professor principiante, com vista a alcançar um objetivo comum. Ou seja, pretende-se um clima organizacional favorável à participação e mudança, sendo a formação uma necessidade de todos e não de um único indivíduo.

Neste sentido, o supervisor tem de ser um bom comunicador, observador e ouvinte, com a função de ajudar o professor a fazer a observação, análise, interpretação e reflexão sobre o seu próprio ensino, de modo a encontrar as soluções para as dificuldades e problemas que vão ocorrendo e ser capaz de definir um novo plano de ação a seguir. Como tal, é preciso que sejam facultadas sugestões ao professor principiante, de modo a progredir na construção do saber, bem como no seu desenvolvimento e desempenho pessoal e profissional. Ou seja, o sucesso dos resultados a atingir baseia-se na relação interpessoal que é estabelecida entre o supervisor e o professor principiante, devendo instituir-se um clima afetivo relacional facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do professor principiante.

Cabe ao supervisor orientar e ajudar o professor principiante a aplicar o conhecimento adquirido ou que está a construir, bem como a encontrar estratégias e soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no primeiro contacto com a realidade educativa, durante o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, é imperioso que exista um clima organizacional propício e uma relação interpessoal saudável e uma boa comunicação entre todos os intervenientes. Hoje em dia, o professor deixa de agir como um indivíduo isolado e assume-se como parte ativa do todo o coletivo, trabalhando em equipa e construindo o conhecimento profissional no diálogo com os outros, com o desígnio de alcançar objetivos comuns.

Deste modo, é nas organizações e mediante a cooperação e conjugação de esforços, que é possível alcançar tais objetivos, uma vez que a organização se distingue pela forma como as pessoas pensam e interagem entre si, com os mesmos objetivos,

contribuindo não só para o seu crescimento individual, mas também para o de toda a organização.

É imprescindível a existência de um líder capaz de motivar e influenciar os colaboradores de forma ética e positiva, cooperando com entusiasmo, alcançado os mesmos objetivos em equipa.

Para isso, é necessário acompanhar o professor principiante no trabalho diário que desenvolve e desempenha dentro da organização e, em particular neste estudo, dentro da sala de aula.

O supervisor pedagógico deve estabelecer uma relação de empatia e confiança com o professor principiante e ajudá-lo a superar as dificuldades sentidas no início da carreira, de modo a melhorar o seu percurso pessoal e profissional.

Só trabalhando em equipa é possível alcançar o tão desejado sucesso.

(v) Como é que a formação inicial prepara os futuros professores para a prática letiva?

Os participantes consideraram que a formação inicial os preparou globalmente bem, quer na dimensão científica, quer metodológica. No entanto, sendo unânimes na avaliação positiva referente à formação inicial, sugerem alguns aspetos que, na sua opinião, devem ser pensados e melhorados pela instituição de formação inicial.

Reconhecem que todas as disciplinas foram importantes na formação, mas indicam algumas disciplinas que não lhes agradaram, devido às características pessoais dos professores responsáveis e métodos de ensino ou por considerarem que foram ministradas numa fase do curso temporalmente desadequada.

Foram referidas lacunas na formação inicial, nomeadamente nas áreas das necessidades educativas especiais, na preparação para o desenvolvimento do trabalho burocrático da escola, (documentos estruturantes) e ao nível de estratégias para o controlo da indisciplina.

O plano de estudo do curso de formação inicial foi considerado adequado, mas a necessitar de ajustes no que respeita à articulação entre as disciplinas teóricas e as práticas. São precisamente as disciplinas mais práticas (metodologias específicas) que

para os participantes representaram um maior contributo para a sua preparação como futuros professores, afirmando que foram estas disciplinas onde se empenharam e investiram mais.

A este respeito Esteve (1999, p. 47) propõe como uma das linhas de atuação na formação inicial a adequação dos conteúdos da formação à realidade prática do ensino. A autora firma que os professores dominam os conteúdos mas não dominam a forma de os estruturar e de os tornar acessíveis aos alunos.

Paralelamente à importância das disciplinas emerge a figura dos professores e a forma como o desempenho da sua função foi determinante no percurso formativo, não só pelos modelos de ensino, mas também pela sua personalidade. Os participantes do estudo destacam como positivas, as marcas deixadas nas suas memórias da pessoa/professor, reconhecendo-lhes competências, no saber ser e no saber estar, como profissional e como pessoa. São evidenciados professores pelas competências metodológicas, preparação científica, bem como pelo envolvimento, disponibilidade e apoio ao longo da formação dos futuros professores, apoio que continuou depois de concluída a formação inicial.

A relação com os colegas foi referida pelos participantes como um fator de relevância ao longo da formação inicial, constituindo-se como um fator facilitador, de apoio e partilha ou causador de constrangimentos e mal-estar.

Os estágios foram considerados pelos professores em estudo de extrema importância para a preparação do futuro professor. Salientaram a necessidade de um aumento do número de horas, no sentido de um maior contacto com os alunos e escolas, em contexto real. É defendido por Zeichner (1995, p. 35) que estes momentos de contacto dos alunos em formação inicial com a escola devem ser realizados em estágios que possibilitem uma vivência integral da realidade do contexto onde estagiam, permitindo que o aluno conheça toda a dinâmica escolar e não apenas uma parte dela.

Efetivamente os estágios configuram-se para os professores como um momento crucial em toda a formação, por ser a experiência que mais se aproxima da realidade que irão encontrar na sua vida profissional e por ter sido onde ensaiaram a aplicação das aprendizagens adquiridas ao longo da formação inicial. Foi nos contextos de estágios que o nível de envolvimento dos professores atingiu o seu máximo.

Foram indicadas como sugestões de melhoria um aumento do número de aulas observadas dos estágios de cada estagiário e que da parte da instituição de formação inicial houvesse um maior rigor na seleção das professoras cooperantes e dos contextos

de estágio. Os estágios deveriam oferecer um ambiente de realidade prática, de troca de experiências com os professores que já estão a lecionar e, ao mesmo tempo possibilitar que os estagiários levassem novos conhecimentos para dentro da escola.

2. Limitações

Após a realização deste estudo de caso contatamos algumas limitações. A falta de experiência para a elaboração de trabalhos desta natureza, tendo em conta que é o nosso primeiro trabalho de investigação, associado à falta de tempo para pesquisar e à dificuldade em conciliar a vida familiar com a vida profissional e de aprendizagem, também contribuíram para as limitações deste estudo.

3. Perspetivas de futuro

Os resultados e conclusões deste estudo deixaram certamente várias questões em aberto que poderão construir pontos de partida para futuros estudos, sobretudo tendo em consideração a análise e pertinência atual em torno das dificuldades sentidas pelos professores na integração da carreira docente.

Sendo que se colocam, aos professores em início de carreira, certos desafios que outros principiantes, noutras profissões, não enfrentam, é necessário um olhar crítico e construtivo sobre a forma como os mesmos ocorrem tendo em conta o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, bem como, o sucesso escolar dos seus alunos.

Nesta perspetiva, apresentam-se sugestões para futuros estudos no âmbito da Supervisão em Educação:

- (i) Caraterizar as potencialidades que o período de indução provoca na integração dos professores principiantes.
- (ii) Investigar em que ponto as experiências do estágio pedagógico influenciam a prática dos professores iniciantes.
- (iii) Indagar os níveis de satisfação dos professores, nos primeiros anos da profissão.

- (iv) Aprofundar, com estudos de caso, contextos de trabalho facilitadores da inserção profissional dos professores principiantes.
- (v) Realizar um estudo sobre as histórias de vida de professores em início de carreira e dos respetivos supervisores pedagógicos.

Estas linhas de investigação podem fornecer contributos essenciais para eventuais propostas de reformulação da formação inicial e do processo de indução profissional.

Em suma, considera-se essencial a continuação de estudos sobre e com os professores, possibilitando-lhes a oportunidade e o espaço de participarem através da reflexão e experimentação de situações inovadoras. Este pode ser um meio de estreitar a relação entre as escolas e os centros de investigação, de relacionar a teoria e a prática e de valorizar a profissão, pelo reconhecimento da importância do conhecimento produzido em diferentes contextos.

Referências bibliográficas

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas. In J. Oliveira - Formosinho (Org.). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. (2002). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola de desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola de desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Almeida, J. M. (2016). Um projeto de supervisão pedagógica como aprendizagem organizacional num agrupamento de escola TEIP. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Org.). *Promoção do sucesso educativo. Estratégias de inclusão, inovação e de melhoria*. Porto: Universidade Católica.

Almeida, J. M. (1996). *Identidade relacional entre comunicação e supervisão*. Lisboa: Texto policopiado.

- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S, A. pp. 321-340.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R., Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes*. Bruxelas, 3 de Agosto.
- Cancherini, A. (2010). *A socialização do professor iniciante: Um difícil começo in II Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência*. pp. 2-9.
- Carlos, J. A., & Lodi, I. G. (2012). A prática pedagógica em supervisão escolar: a importância da inter-relação entre o supervisor pedagógico e o corpo docente. In *Evidência, Araxá*, v. 8, n.º 8, pp-56-66.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cavaco, M. H. (2014). O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa. (Org.). *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora, pp. 55-77.
- Chiavenato, I. (2009). *Recursos humanos. O capital humano das organizações*. Editora Campos: Brasil.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Dicionário da Língua Portuguesa (2014). Porto: Porto Editora.

Esteve, J. M. (2014). *Mudanças sociais e função docente*. In A. Nóvoa (coord.). *Profissão professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.

Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: Edusc.

Esteves, M. (2006). Formação de Professores: das concepções às realidades. In A. Lima, J. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Eds.). *A educação em Portugal. Alguns contributos de investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Estrela, M. T. (1992) *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora

Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, T., Esteve, M., & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. Porto: Porto Editora.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Artmed.

Flores, A. (1999). *(Des)ilusões e paradoxos A entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos*. Revista Portuguesa de Educação.

Furlani, L. T. M. (1998). *A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno*. São Paulo: Cortez.

Galvão, C. (2000). *Da formação à prática profissional*. Brasil: Inovação.

- Garcia, C. M. (2013). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gaspar, M. I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). *A supervisão pedagógica: significados e operacionalização*. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, 29 – 57.
- Giddens, A. (2006). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gonçalves, J. A. (2009). *Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão*. Sísifo. *Revista da Educação*, 08, pp. 23-36.
- Gonçalves, J. A. M. (1992). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa, (Org.). *Vidas de professores* (pp. 141-169). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (coord.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (2013). O conceito de reflexão em J. Dewey. In I. Alarcão (coord.). *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Landsheere, G. (1986). *A investigação experimental em pedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Leitão, A., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1.º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2).
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão* (1ª Edição). Porto: Edições Asa.
- Ludke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

- Ludovico, O. (2007). *Educação pré-escolar: currículo e supervisão* (1ª Edição). Penafiel: Editorial Novembro.
- Moraes, M. C.; Pacheco, J. A. & Evangelista, M. O. (2003). *Formação de professores. Perspetivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, G. C. (2011). *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Documentos PREAL.
- Marcelo, G. C. (1999). *Formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Moita, M. C. (1992). Percursos de formação e de transformação. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2014). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Educa. Lisboa.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e as histórias da sua vida*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J.; Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Ser professor na escola de massas. In J. Formosinho (coord.). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. O. (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. L., (2001). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.45-53). Porto: Porto Editora.

- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1999). *A educação pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ralha-Simões, H., & Simões, C. (1990). *O desenvolvimento pessoal dos professores e a competência pedagógica*. In J. Tavares & A. Moreira (Ed.). *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, A. V. (2006). *Professores reflexivos – Concepções dos supervisores da prática pedagógica. Estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado, Lisboa: FPCE – UL.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (Org). *Escola reflexiva e supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Rogers, C. (1978). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Roget, A. D. & Serés, M. V. G. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Roldão, M. C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (org). *Escola reflexiva e supervisão* (pp.69-76). Porto: Porto Editora.
- Sá- Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2014). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.). *Profissão professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.

Saraiva, M., & Ponte, J. P. (2003). *O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de matemática*. Quadrante, 12, p. 25-52. Acedido em 19 de junho de 2016: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3077/1/03-SaraivaPonte%28Quadrante%29.pdf>.

Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.

Shön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (org.). *Os professores e a sua formação* (pp.80-91). Lisboa. D.Quixote e IIE.

Tickle, L. (2000). *Teacher Induction: The Way Ahead*. Buckingham- Philadelphia: Open University Press.

Thurler, G. M. (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: Novos Paradigmas, Novas Práticas. In Perrenoud, Thurler, Macedo, Machado & Alessandini - *As Competências para ensinar no séc. XXI*. (pp. 89-110) Porto Alegre: Editora Artmed.

Veiga-Simão, A. M. (2007). *Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança?* In M. A. Flores & I. C. Viana (Orgs.). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Centro de Investigação em Educação.

Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. Conselho Científico para a Avaliação de Professores*. Consultado em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf

Vieira, F.; Moreira, M.; Barbosa, I; Paiva, M., & Fernandes, I. (coord). (2010). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

Vieira, F. (2006). *Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica*. In F.

Vieira; M. A. Moreira; I. Barbosa; M. Paiva, & I. S. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Pedago.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto: Asa.

Yin, R. K. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Zeichner, K. (1995). Novos caminhos para o practium: uma perspetiva para os anos 90. In A. Nóvoa.(org.).*Os professores e a sua formação*. Lisboa, Dom Quixote.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Eds). *Os Professores e a sua formação* (pp.115-138). Lisboa: Publ. D. Quixote – I.I. Educacional.

Zgaga, P. (2007). *Um novo leque de competências para enfrentar os novos desafios do ensino. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e para a equidade de Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: ME/DGRHE.

Anexos

Anexo 1 – Entrevista

Guião de entrevista

1. Objetivos

- Conhecer e caracterizar as fases do desenvolvimento profissional e pessoal.
- Estabelecer a relação da importância da reflexão na melhoria e acompanhamento de toda a prática pedagógica.
- Perceber a perceção dos docentes sobre a supervisão e o papel do supervisor, bem como as respetivas funções que este deve possuir.
- Compreender em que medida o acompanhamento do supervisor influencia o professor principiante, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

2. Caracterização

Idade: _____

Curso: _____

Instituição que frequentou: _____

Ano de conclusão: _____

Tempo de serviço: _____

3. Questionário

A. Escolha da profissão docente

1. Qual foi a sua primeira opção face à escolha da sua profissão?
2. Quais os motivos que a levaram a escolher a profissão de professor?

3. Se pudesse voltar atrás faria outra opção? Porquê?

B. Formação inicial:

1. Como considera que decorreu a sua formação inicial? (aspetos positivos/negativos) (professores, disciplinas, opções, espaços de convívio, trabalho com colegas, relação com colegas, com professores, experiências de aprendizagem no contexto do estágio, avaliação).
2. Qual o momento que a marcou mais na formação inicial? Porquê? Como?
3. O que mais lhe agradou no curso de formação inicial?
4. O que menos gostou no curso de formação inicial?
5. Quais os aspetos que considera imprescindíveis na preparação do futuro professor?

C. Conclusão da formação inicial

1. Como se sentiu após a conclusão do curso?
2. Quais as principais preocupações? Como as resolveu?
3. Sentiu-se preparado para a entrada na profissão?

4. Que dificuldades sentiu para ingressar na profissão?

D. Inserção na profissão

1. Em que contexto foi o seu primeiro contacto com o mundo profissional depois de terminar a formação inicial?
2. Como viveu essa experiência? (no trabalho com os alunos, na relação com os pais, colegas, assistentes operacionais, direção/coordenação das escolas, trabalho burocrático do professor) (aspetos positivos e constrangimentos).
3. Que tipo de experiências guarda desses primeiros momentos? (com alunos, com colegas, com pais...) Qual a mais marcante?
4. Em que medida as expectativas criadas ao longo do curso se concretizaram à entrada na profissão? O que foi diferente do esperado? Justifique.

E. Exercício da profissão

1. Fale-me das suas memórias da primeira escola onde trabalhou. Sentiu-se preparada para o trabalho com os alunos? Sentia-se professora? Justifique.
2. Quais as principais preocupações no trabalho com os alunos? Com os colegas? Com os pais? Com as assistentes operacionais? Com os alunos? Porquê?

3. O que fazia para controlar/resolver os problemas?
4. A quem costumava solicitar ajuda quando sentia dificuldades? Porquê? Em que situações? Que respostas recebia?
5. Com quem partilhava as dificuldades sentidas? Que tipo de dificuldades partilhava?
6. Sente que esta partilha a ajudava, de algum modo, a superar essas dificuldades?
7. Que aspetos mais positivos da sua experiência profissional marcaram o 1ºano de trabalho com os alunos, com os colegas e com os pais.
8. Para si, qual a importância de um supervisor nos primeiros anos de prática?

Anexo 2 – Guião da entrevista semiestruturada

Tipo de entrevista: semiestruturada.

Tema da entrevista: O papel da Supervisão Pedagógica nos primeiros anos de prática docente.

Objetivo geral da entrevista: Conhecer de que modo esse acompanhamento influencia o seu desenvolvimento pessoal e profissional e dificuldades e ansiedades sentidas

Entrevistado: Professor em início de carreira (até 5 anos de serviço).

Blocos	Categorias	Objetivos específicos	Formulário das perguntas
Caracterização pessoal e profissional do entrevistado		Dados pessoais: <ul style="list-style-type: none">Faixa etária	<ul style="list-style-type: none">➤ Dar a conhecer a razão da entrevista.➤ Explicar o objetivo da entrevista.➤ Garantir o anonimato e confidencialidade dos dados.
		Caracterização profissional: <ul style="list-style-type: none">✓ Formação académica✓ Instituição de Ensino Superior onde se formou✓ Ano de conclusão do curso✓ Tempo de serviço	
Escolha da profissão docente (Bloco A)	➤ Percurso profissional	Conhecer o percurso da escolha profissional do entrevistado. Compreender o que levou o entrevistado a escolher a profissão professor.	<ol style="list-style-type: none">1. Qual foi a sua primeira opção face à escolha da sua profissão?2. Quais os motivos que a levaram a escolher a profissão de professor?3. Se pudesse voltar atrás faria outra opção? Porquê?

<p>Percurso e formação académica e profissional (Bloco B)</p>	<p>➤ Formação inicial</p> <p>➤ Impacto da formação inicial</p>	<p>Conhecer o percurso de formação profissional do entrevistado.</p> <p>Perceber os momentos que mais marcaram o entrevistado.</p> <p>Compreender o que mais agradou e o que menos agradou ao entrevistado no decorrer da sua formação.</p> <p>Reconhecer as expectativas da preparação recebida na sua formação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como considera que decorreu a sua formação inicial? (aspectos positivos/negativos) (professores, disciplinas, opções, espaços de convívio, trabalho com colegas, relação com colegas, com professores, experiências de aprendizagem no contexto do estágio, avaliação). 2. Qual o momento que a marcou mais na formação inicial? Porquê? Como? 3. O que mais lhe agradou no curso de formação inicial? 4. O que menos gostou no curso de formação inicial? 5. Quais os aspetos que considera imprescindíveis na preparação do futuro professor?
---	--	---	--

Conclusão da formação inicial (Bloco C)	➤ Conclusão da formação académica.	Entender as principais preocupações e dificuldades sentidas com a conclusão da formação inicial	<p>1. Como se sentiu após a conclusão do curso?</p> <p>2. Quais as principais preocupações? Como as resolveu?</p> <p>3. Sentiu-se preparado para a entrada na profissão?</p> <p>4. Que dificuldades sentiu para ingressar na profissão?</p>
Profissão de professor (Bloco D)	<p>➤ Funções e papéis desempenhados.</p> <p>➤ Experiências vividas inicialmente.</p>	<p>Conhecer o percurso profissional inicial do entrevistado.</p> <p>Identificar principais experiências vividas.</p> <p>Descobrir as expectativas do entrevistado.</p>	<p>1. Em que contexto foi o seu primeiro contacto com o mundo profissional depois de terminar a formação inicial?</p> <p>2. Como viveu essa experiência? (no trabalho com os alunos, na relação com os pais, colegas, assistentes operacionais, direção/coordenação das escolas, trabalho burocrático do professor) (aspetos positivos e constrangimentos).</p> <p>3. Que tipo de experiências guarda desses primeiros momentos? (com alunos,</p>

			<p>com colegas, com pais...) Qual a mais marcante?</p> <p>4. Em que medida as expectativas criadas ao longo do curso se concretizaram à entrada na profissão? O que foi diferente do esperado? Justifique.</p>
Exercício da profissão (Bloco E)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conceito de professor ➤ Competências do professor. ➤ Conceito de Supervisão Pedagógica ➤ Função e papéis do supervisor. 	<p>Identificar as principais dificuldades sentidas no início da carreira docente.</p> <p>Descobrir se o entrevistado reflete sobre o seu desempenho profissional.</p> <p>Perceber de que forma o entrevistado ultrapassa as suas dificuldades.</p> <p>Encontrar o tipo de acompanhamento que é prestado ao professor principiante.</p> <p>Compreender se a relação interpessoal entre supervisor e professor é</p>	<p>1. Fale-me das suas memórias da primeira escola onde trabalhou. Sentiu-se preparada para o trabalho com os alunos? Sentia-se professora? Justifique.</p> <p>2. Quais as principais preocupações no trabalho com os alunos? Com os colegas? Com os pais? Com as assistentes operacionais? Com os alunos? Porquê?</p> <p>3. O que fazia para controlar/resolver os problemas?</p> <p>4. A quem costumava solicitar ajuda quando sentia dificuldades? Porquê? Em que</p>

		<p>determinante no seu desempenho docente.</p>	<p>situações? Que respostas recebia?</p> <p>5. Com quem partilhava as dificuldades sentidas? Que tipo de dificuldades partilhava?</p> <p>6. Sente que esta partilha a ajudava, de algum modo, a superar essas dificuldades?</p> <p>7. Que aspetos mais positivos da sua experiência profissional marcaram o 1ºano de trabalho com os alunos, com os colegas e com os pais.</p> <p>8. Para si, qual a importância de um supervisor nos primeiros anos de prática?</p>
--	--	--	--

Anexo 3 – Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo	Unidades de contexto
Escolha da profissão docente	Ansiedades face ao desconhecido	“(…) desafio que seria lidar com crianças e saber se iriam ser bem recetivas à minha presença.” UR001	E1
		“(…) nunca imaginei que fosse tão difícil gerir todas as dinâmicas de sala de aula (…).” UR034	E2
		“(…) gerir a quantidade de nervos e toda a ansiedade que estava a sentir.” UR035	E2
		“(…) insegura relativamente ao futuro profissional.” UR087	E3
		“(…) desvalorização do papel do professor (…).” UR088	E3
	Certezas face à escolha	“(…) hoje não me arrependo e sei que foi a melhor escolha que poderia ter.” UR025 “(…) sempre gostei de lidar com crianças, considerando ter características importantes para ser professora, (…).” UR078 “(…) estou muito contente e realizada com a minha situação/experiência atual.” UR081	E2 E3 E4
Percurso profissional	Relação com as crianças	“(…) desde nova que me diziam que tinha muito jeito para lidar com crianças e que conseguia captar a atenção das mesmas.” UR026	E2
	Perspetivas da profissão professor	“(…) é uma profissão dinâmica e muito enriquecedora.” UR027	E2
	Papel do estágio profissional	“(…) pois permite desde cedo perceber se realmente estamos no curso certo e se era mesmo aquilo que idilizávamos para nós.” UR036	E2
	Papel da formação inicial	“Toda a formação tem um cariz intenso, (…) que nos faz refletir sobre o que nos rodeia.” UR003	E1
		“A constante aprendizagem que vamos tendo à medida que nos envolvemos com as situações de estágio.” UR 082	E3
		“(…) poder estar semanalmente a acompanhar uma turma de alunos (…).” UR083	E3
		“A formação inicial foi positiva e bastante enriquecedora.” UR096	E4
		“Ajudou (…) a ganhar bagagem para quando tivesse uma turma e aprender a adaptar estratégias a diversos contextos/situações.” UR106	E4
	Papel dos professores	“Os professores da formação deram-nos as ferramentas necessárias e coube-nos a nós sabe-las usar da melhor forma.” UR004 “(…) estavam sempre presentes para me ajudarem em tudo e recebiam-me sempre com um sorriso na cara.” UR007 “(…) professores e o apoio que sempre me deram ao longo do meu percurso académico.” UR 030 “Fui-me cruzando com professores, que na sua maioria, me deixam saudades.” UR079	E1 E1 E2 E3
Percurso profissional	Entreajuda	“(…)pois havia entreajuda e muita partilha de conhecimentos.” UR031	E2
		“(…)faltavam disciplinas de orientação para lecionar as disciplinas e estratégias para ajudar os alunos com mais dificuldades de aprendizagens, ou seja, conhecimento em áreas como défices de atenção, dislexias, discalculias.” UR 032 “(…) poucas unidades curriculares de metodologia, pois são fundamentais para nos dar ferramentas úteis e essenciais para o nosso dia a dia enquanto professora.” UR036	E2 E2

	Fragilidades	<p>“(…) no que diz respeito ao estágio, por vezes, teria sido mais produtivo que tivessem existido períodos de intervenção mais longos para me aperceber das dinâmicas diárias de outra forma.” UR080</p> <p>“Senti falta de uma disciplina que fosse mais direcionada para as planificações e de ter um estágio mais prolongado na valência de creche”. UR 107</p>	<p>E3</p> <p>E4</p>
Profissão professor (competências)	Ensinar	<p>“(…) gostar de transmitir conhecimentos e saber que a aquisição de conhecimentos é um caminho infinito”. UR002</p> <p>“Transmitir os conhecimentos científicos (…)” UR038</p> <p>“Domínio de conteúdos (…)” UR84</p> <p>“(…) consigam compreender os conteúdos que são esperados.” UR098</p> <p>“(…) com certeza que dominava os conteúdos, com a sensação que consegui chegar aos alunos e que consegui esclarecer as suas dúvidas.” UR108</p>	<p>E1</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E3</p> <p>E4</p>
	Desenvolver capacidades para o futuro	<p>“(…) ser capaz de os ajudar a crescer (a todos os níveis).” UR019</p> <p>“(…) profissão de enorme responsabilidade e de incrível impacto na vida das crianças.” UR090</p> <p>“(…) poder ajudá-las a adquirir outros conceitos e até mesmo ajudar a consolidar opiniões sobre determinados assuntos.” UR005</p> <p>“(…) fazer tudo para o bem estar dos meninos e para ajudar no seu crescimento e desenvolvimento.” UR111</p>	<p>E1</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E4</p>
	Adaptar o ensino às necessidades de cada um	<p>“(…) dar a conhecer qual a melhor forma de ensinar os alunos principalmente aqueles que têm mais dificuldades de aprendizagem (…)” UR039</p> <p>“(…) ajudar da melhor forma os alunos que tinham mais dificuldade de aprendizagens.” UR047</p>	<p>E2</p> <p>E2</p>
	Promover aprendizagens diversificadas	“(…) ter um leque de estratégias diversificado de forma a não tornar a rotina dos seus alunos apática.” UR040	E2
	Desenvolver a empatia	<p>“Aprender a ser tolerante e a saber ouvir. Ser imparcial e disciplinado. Meigo e justo.” UR009</p> <p>“(…) relação empática com todos aqueles que o envolvem (…)” UR085</p> <p>“(…) criar uma boa relação com os meus alunos (…)” UR093</p> <p>“(…) fazê-los sentirem-se bem e felizes na escola.” UR094</p> <p>“(…) preocupa-me que se sintam integrados e felizes por estarem na escola (…)” UR097</p>	<p>E1</p> <p>E3</p> <p>E3</p> <p>E3</p> <p>E3</p>
	Criar um elo de ligação com a família	<p>“(…) transmitir-lhes confiança e de que os filhos estão em boas mãos.” UR020</p> <p>“(…) pais tinham de sentir confiança na pessoa que estava o dia inteiro com os filhos.” UR112</p>	<p>E1</p> <p>E4</p>
	Saber relacionar-se e dar de si	<p>“(…) podemos dar de nós às crianças e pretendemos receber delas também.” UR028</p> <p>“(…) a enorme relação afetiva que estabeleço todos os dias com os meus alunos marca-me de uma forma muito positiva.” UR092</p>	<p>E2</p> <p>E3</p>
	Gostar do que se faz	<p>“(…) sinto-me feliz a fazer o que faço e se não o fizesse não era uma pessoa feliz.” UR029</p> <p>“(…) muito amor à profissão.” UR086</p> <p>“(…) é isto que eu quero fazer para a minha vida!” UR109</p>	<p>E2</p> <p>E3</p> <p>E4</p>
		“(…) transmitir uma boa impressão, não só a nível de imagem, mas	E2

	Transmitir boas impressões	sobretudo ao nível de competência profissional.” UR060 “(…) vou tentando ter uma postura que me distinga da óbvia generalização que é feita em relação aos professores, tentando sempre fazer melhor.” UR089	E3
Dificuldades sentidas no início de carreira	Relação com os pais.	“Lidar com os adultos (pais).” UR011 “Compreender as aflições, receios e preocupações que tinham para com os filhos e ter a capacidade de avaliar cada situação individualmente, para agir de forma correta.” UR012 “(…) transmitir-lhes confiança, não só para estarem descansados com os seus educandos, mas também para mostrar que a nível profissional também poderiam confiar em mim.” UR063 “(…) os pais (…) terem agradecido o trabalho que realizei e com alguns deles a amizade que ainda hoje tenho (…)” UR074	E1 E1 E2 E2
	Relação com os alunos	“(…) apressar-me a conhecer cada uma delas como ser individual e como funcionariam como um todo.” UR 006 “(…) preocupa-me as relações pessoais que se estabelecem, o respeito e o sentido de justiça com que se tratam.” UR099	E1 E3
	Trabalho burocrático	“(…) maior das dificuldades se prendeu com o trabalho burocrático.” UR013 “(…) o choque burocrático.” UR016 “Os trabalhos para corrigir, as grelhas, as avaliações, tudo aquilo que sabemos ou devemos saber que um professor tem para preencher ou preparar”.UR017 “A gestão do trabalho do dia-a-dia (…)” UR046 “(…) gerir toda a parte de organização de aulas, propostas de trabalho, preenchimento de grelhas, correção de trabalhos, preenchimento de grelhas, correção de trabalhos.” UR053	E1 E1 E1 E2 E2
	Transmissão de conteúdos e estratégias	“Respeitar as dificuldades dos alunos e fazer de tudo para o ajudar a superar.” UR 008 “As questões que levantavam, as dúvidas que apresentavam, as dificuldades que tinham tornaram-se em desafios diários.” UR018 “(…) quão difícil era chegar a eles, não sei se devido ao uso de linguagem menos elementar e mais apropriado para os alunos.” UR058 “(…) eram elas que precisavam mais de mim, para lhes transmitir conhecimentos, ajudá-las a ultrapassar as suas dificuldades.” UR062 “(…) muita dificuldade em saber como chegar aos alunos, como trabalhar com eles, como os cativar e como conseguir captar a sua atenção.” UR111	E1 E1 E2 E2 E4
	Desafios diários	“Estar à altura dos desafios diários. Resolvi-os, vivendo, aprendendo e melhorando as estratégias, adequando-as às crianças.” UR010	E1
	Ansiedades face ao desconhecido	“(…) perda e assustada perante o facto de ir ter uma turma só para mim e que iria ser orientada por mim.” UR041 “(…) não ter bem presente, todas as dificuldades que poderia sentir aquando colocada à frente de uma turma.” UR042 “(…) só quando cheguei ao terreno é que percebi a dimensão da realidade da profissão Professor.” UR045 “(…) não deu para me aperceber da quantidade de trabalho que um professor tem.” UR056 “Só quando cheguei ao terreno é que me apercebi da complexidade da profissão.” UR057 “Só me comecei a sentir realmente professora quando vi que tinha	E2 E2 E2 E2 E2 E2

		<p>uma turma à minha frente e que estava à minha inteira responsabilidade.” UR059</p> <p>“A minha maior preocupação sempre foram as crianças e os pais.” UR061</p> <p>“(…) quando chegamos a um local pela primeira vez, não nos sentimos tão “perdidos.” UR 075</p> <p>“(…) inseguranças sobre se seria capaz de lidar com tudo o que implica ser professora e responder positivamente a todas as solicitações de que somos alvo.” UR095</p>	<p>E2</p> <p>E2</p> <p>E3</p>
	Pais receosos com trabalho do professor	<p>“(…) achavam mal ir uma professora sem anos de serviço assegurar, na altura uma turma de quarto ano e com anos nacionais, com muitos professores com mais anos de serviço desempregados.” UR050</p> <p>“(…) os pais terem duvidado do meu trabalho e da minha competência sem me conhecerem de lado nenhum.” UR051</p> <p>“O relacionamento com os pais nem sempre foi fácil, pois no início achavam que era muito nova e sem experiência para estar com crianças tão pequenas.” UR112</p>	<p>E2</p> <p>E2</p> <p>E4</p>
	Falta de ajuda de um par pedagógico	“(…) tive de me “virar” sozinha e tentar sempre arranjar a melhor forma de gerir todas as atividades letivas.” UR048	E2
Aspetos positivos no início de carreira	Relação com os alunos	“(…) uma turma muito querida e que me recebeu muito bem, a meio do ano letivo.” UR049	E2
	Relação com os pais	“(…) terminado o ano letivo disseram-me que gostariam que ficasse na escola, pois seria uma mais valia para a mesma.” UR052	E2
Papel do supervisor	Ajudar/orientar	<p>“à supervisora e às colegas que estiveram sempre prontas a colaborar e apoiar.” UR014</p> <p>“Pelos anos de prática que apresentavam ser superior aos meus e saber que iria aprender muito (…)” UR020</p> <p>“(…) é importante não só nos primeiros, mas em todos os anos de prática.” UR023</p> <p>“Essas dificuldades só têm sido combatidas com a experiência e com o apoio do meu par de equipa pedagógica (…).” UR043</p> <p>“(…) toda a orientação que tenho tido por parte da minha Supervisora Pedagógica.” UR044</p> <p>“(…) pedir ajuda e orientação para encontrar a solução mais eficaz com as situações que me fui deparando.” UR064</p> <p>“(…) com mais anos de prática, para ouvir uma segunda opinião e até muitas vezes para encontrar outra solução de resolução.” UR065</p> <p>“(…) toda a orientação dada foi sempre positiva e vantajosa.” UR 067</p> <p>“(…) sentindo dificuldades recorreria a uma das diretoras da escola.” UR101</p> <p>“(…) partilhar todas as dificuldades que sentir que me impedem de fazer o melhor trabalho possível.” UR103</p> <p>“A ajuda(…) para conseguir crescer como professora (…).” UR 110</p> <p>“Ajudava a compreender o que podia melhorar e só o facto de me ouvirem acalmava-me e davam incentivos para ganhar coragem e não perder a vontade de continuar (…)” UR 114</p> <p>“O supervisor nos primeiros anos é aquele que nos ajuda, esclarece algumas dúvidas e auxilia nas dificuldades.” UR122</p>	<p>E1</p> <p>E1</p> <p>E1</p> <p>E2</p> <p>E2</p> <p>E2</p> <p>E2</p> <p>E2</p> <p>E2</p> <p>E2</p> <p>E3</p> <p>E3</p> <p>E3</p> <p>E4</p> <p>E4</p> <p>E4</p>

	Acompanhar gestão de sala de aula.	“As respostas que recebia eram sempre no sentido de ajudar a superar as dificuldades.” UR021	E1
	Desenvolver a empatia	“A empatia imediata. A gentileza e educação com que (...) me tratava.” UR015 “ (...) a forma como me receberam e o carinho que sempre demonstraram.” UR072 “ (...) a amizade e ajuda que ainda hoje existe.” UR 073 “(...) faz-me sentir bem falar do que pode não estar tão bem.” UR104	E1 E2 E2 E3
	Promover o apoio	“(...) pessoa com mais anos de experiência e que sabia sempre dar a orientação certa e adequada a cada situação.” UR 066 “(...) não temos todas as bases e ferramentas que precisamos para resolver as diversas situações com que nos deparamos, tais como: lidar com os pais, com situações de agressividade entre alunos, na compreensão de um simples exercício, na interpretação de papéis burocráticos e na procura de estratégias para combater as dificuldades dos alunos.” UR 076 “(...) procurava ajuda (...) pois no início ninguém sabe como resolver determinadas situações e o que fazer mesmo em situações simples.” UR 113 “Deve ainda estar presente em algumas atividades para poder apoiar o professor e poder ajudar no processo de reflexão do professor.” UR 123	E2 E2 E4 E4
Conceito de supervisão e apoio	Promover a partilha	“Aprendi e aprendo muito com a partilha.” UR 022 “Partilhei sempre as minhas dificuldades com a Diretora da escola (...)” UR 069 “(...) toda a partilha foi fundamental, porque ainda hoje sinto que aprendo muito com os outros, assim como, os outros comigo.” UR 071 “(...)é fundamental para tornar a nossa aprendizagem mais consolidada, enriquecedora e rodeada de partilha e orientação.” UR077 “(...) diálogo é a base para a resolução de um problema de qualquer tipo.” UR100	E1 E2 E2 E2 E3
	Inovação	“(...) para nos fazer sair da rotina e nos fazer inovar.” UR024	E1
	Crescimento profissional e pessoal	“Fazendo-me crescer a nível profissional e a nível pessoal.” UR068	E2
	Tomada de decisões	“(...)certificar-me que a minha decisão perante uma situação era a melhor e mais adequada.” UR070	E2
	Modelo	“(...) vontade de aprender mais e melhorar, olhando para os exemplos que me rodeiam.” UR091 “(...) já terem mais experiência do que eu, me poderem aconselhar melhor.” UR 103 “(...) é bom ter um parecer de alguém com mais experiência e que já passou por aquilo que estamos naquele momento a passar.” UR105	E3 E3 E3

Anexo 4- Planta da sala da observação 1

Quadro

A1

A2

A3 A4

A5 A6

A7 A8

A9 A10 A11

A12 A13 A14

A15 A16 A17

A18 A19 A20

A21 A22

A23 A24

A25 A26

Anexo 5 – Grade de observação 1

Grade de Registo de Dados de Observação de situação de Aula

Escola, ano e Turma: Escola Alfa, 2.º ano A

Disciplina/Atividade/Área disciplinar: Português Docente: F Sala: 2 Piso: 0

Tema: O grau dos nomes n.º de crianças: 26 Faltas: 0

Data: 15/02/2017 Hora: 12h30

Tempo	Espaço	Intervenientes	Conteúdos	Atividades	Tarefas	Comportamentos		Observações	Inferências
						Verbal	Não verbal		
12h30	sala de aula	Alunos Professor	Audição de uma história	SP entra na sala. SP senta-se numa mesa que está livre na sala de aula. P leu a história “Estranhões, bizzarrões e outros seres sem exemplo”.		SP- “Bom dia meus queridos.”	P ao contar a história movimentou-se pela sala. A17 sorriu. A24 sorriu. P olhou para os alunos enquanto contava a história. A 22 sorriu. A 2 deitada sobre a mesa. A 20 distraído a olhar para o teto. A17 olha para o A 24.		

				P colocou imagens no quadro (uma casa pequena, uma de tamanho normal e uma muito grande.		<p>P- A11 pode virar as imagens que estão no quadro?</p> <p>A13 – Não vejo bem as imagens.</p> <p>P – Mais logo mostro as imagens mais perto a cada um de vocês.</p>			
12h 35			Dar a conhecer os três graus dos nomes: normal, diminutivo e aumentativo.	Distribuição de envelopes coloridos com palavras.		<p>P – A10 e A15 vão distribuir os envelopes e depois cada menino vai mostrar as palavras que estão lá dentro e já explico o que é para fazer.</p> <p>A 22 – “O que é que vamos fazer?”</p> <p>P – “Eu já explico.”</p> <p>P – “Quem tem os envelopes</p>	A12, A25 e A13 colocam o	Vários alunos estão muito agitados no decorrer da distribuição dos envelopes.	

						<p>amarelo forte?”</p> <p>P – “A25 vem ao quadro e mostra o que tens no envelope.”</p> <p>A 25 – “Uma palavra.”</p> <p>P – “Qual é a palavra?”</p> <p>A 25 – “Sapato.”</p> <p>P – “A 12 qual é a tua palavra?”</p> <p>A12 – “Sapatinho”</p> <p>P – “A13 e a tua?”</p> <p>A 13 – “Sapatão.”</p>	dedo no ar.		
12h 40	Sala de aula	Alunos e Professor	Explicação do conteúdo gramatical.	Análise das palavras.	Exploração das palavras que estavam nos envelopes.	<p>P – “Alguém me consegue dizer que relação há entre as palavras que colámos no quadro?”</p> <p>A 17 – “São todas da mesma família.”</p> <p>A 19 – “Todas as palavras têm um pedacinho comum, que é sapat.”</p> <p>P – “A12 o que</p>	<p>A 15 olhou para o teto.</p> <p>A5 brinca com o envelope.</p> <p>A11 olha para trás.</p> <p>A 26 tinha o dedo no ar.</p>	<p>P teve sempre uma relação muito meiga com os A.</p> <p>P olhou sempre nos olhos dos alunos.</p>	

						<p>é um sapatinho?”</p> <p>A2 – “ É um sapato pequenino.”</p> <p>P – “A22 o que é um sapatão?”</p> <p>A 22 – “É um sapato grande.”</p> <p>P – “Nós temos uma palavra que se desdobrarmos noutras duas, uma diz que é uma casa grande e outra que é uma casa pequena, visto que está associado ao tamanho médio, pequeno e grande. Digo que sapato está no grau normal, sapatinho diminutivo e sapatão aumentativo.”</p>		<p>SP muito atenta ao que se passava no quadro.</p> <p>SP toma muitas notas numa folha.</p>	
12h45						<p>P – “A4 e A13 vão distribuir uma folha por cada um e vão escrever o vosso nome e a data. E</p>	<p>A4 e A13 distribuem as folhas.</p>		

					<p>no primeiro exercício escrevemos as palavras sapato, sapatinho e sapatão.”</p> <p>A 19 – “P não estou a perceber.”</p> <p>A 18 – “Não sei onde escrever as palavras”.</p> <p>P – “Vão abrir os envelopes verde alface.”</p> <p>A 12 – “Doi-me a barriga.”</p> <p>P – “Vai à casa-de-banho.”</p> <p>A5 “Qual é a tua palavra?”</p> <p>A5–“Trabalho.”</p> <p>P- “A26 e A1quais são as vossas?.”</p> <p>A26“Trabalhão”</p> <p>A1- “Trabalhinho.”</p> <p>P-“Ao mesmo tempo que eu colo no quadro vocês preenchem a vossa tabela.”</p> <p>P-“Se repararem no diminutivo</p>	<p>A14 brinca com o envelope.</p> <p>A1, A5 e A26 vão ao quadro.</p>	<p>SP preenche folha da proposta de trabalho.</p> <p>P não respondeu a A 18.</p> <p>P ia preenchendo a tabela no quadro ao mesmo tempo dos alunos.</p>	
--	--	--	--	--	---	--	--	--

						temos acrescentado sempre –inho e no aumentativo –ão.”			
12h50						<p>P- “A5 qual é a tua?”</p> <p>A5-“Amigo.”</p> <p>P-“E a ta A24?”</p> <p>A24- “Amigalhaço.”</p> <p>P- “O que é um amigalhaço?”</p> <p>A24- “É um grande amigo.”</p> <p>P-“Envelopes azuis quem tem?”</p> <p>P-“A15, A20 e A19 quais são as tuas palavras?”</p> <p>A15-“Buraco”.</p> <p>A20-“Buracão”.</p> <p>A19- “Buraquinho.”</p> <p>P-“O que é um bonequinho?”</p> <p>A3-“Um buraco muito pequeno.”</p> <p>P- Agora vamos aos envelopes amarelos. A10, A2 e A23 venham cá e</p>	<p>A24, A9 e A5 vão ao quadro.</p> <p>A12 rói a caneta.</p> <p>A17 anda de pé pela sala.</p> <p>A14 levanta-se e procura alguma coisa pelo chão, mas não a encontra.</p> <p>A19, A20 e A15 vão ao quadro.</p>		

						<p>P- “A22 e como será a palavra homem no grau diminutivo?”</p> <p>A22- “Homenzinho.”</p> <p>P- Muito bem gostei da vossa prestação. À tarde faremos exercícios de consolidação</p> <p>SP-“Adeus meninos.</p> <p>Portaram-se muito bem à exceção de alguns alunos.</p>	A1 mexe no estore.		
--	--	--	--	--	--	--	--------------------	--	--

Anexo 6- Planta da sala da observação 2

Quadro

A1	A5
A2	
A3	A6
A4	A7

A13

A14	A15
	A16
A18	A17

A8	A11
A9	
A10	A12

A19	A20
	A21
A22	A23

Anexo 7 – Grade de observação 2

Grade de Registo de Dados de Observação de situação de Aula

Escola, ano e Turma: Escola Alfa, 3.º ano B

Disciplina/Atividade/Área disciplinar: Matemática Docente: C Sala: 4 Piso: 0

Tema: Estatística n.º de crianças: 23 Faltas: 2

Data: 21/02/2017 Hora: 12h05

Tempo	Espaço	Intervenientes	Conteúdos	Atividades	Tarefas	Comportamentos		Observações	Inferências
						Verbal	Não verbal		
12h05	Sala de aula	Alunos Professor	Distribuição dos gelados. Explicação da atividade.			P- “Vou distribuir um gelado e vão pintá-lo da cor correspondente ao sabor que mais gostam.” P- “A18 procura os lápis e começa a pintar.” P- “A6 vira-te para a frente e para de baloiçar na cadeira.” P- “Disse para pintarem	P distribuiu os gelados. A12 baloiça na cadeira. A10 levanta-se e vai buscar os lápis à mochila. A9 procura os lápis no estojo e faz muito barulho.	Funcionária bateu à porta e começou a falar com a P e a SP. A19 e A21 falam. A19 e A23 falam entre si. A6 baloiça na cadeira	

						rapidamente. Não disse que tem de ser uma obra de arte.”			
12h10	Sala de aula	Professor e alunos	Levantamento do sabor dos gelados, para posteriormente serem tratados os dados.			<p>P – “Ora bem, enquanto estão a pintar vou perguntar ao A5 qual foi o seu sabor.</p> <p>A5- “Maracujá.”</p> <p>P – “Muito bem, agora vou por ordem e cada um me vai dizer o seu sabor.”</p> <p>A-“ morango, chocolate, baunilha, chocolate, morango....”</p>		<p>P ia escrevendo os sabores no quadro.</p> <p>P fica na dúvida como se escreve a palavra Nutella.</p>	
12h15	Sala de aula	Professor e alunos	Continuação do levantamento dos dados			<p>P-“Cada um teve um gelado e cada um escolheu o seu sabor e estive a fazer o levantamento dos dados da pergunta que vos fiz.”</p> <p>SP- “A palavra Nutella está bem escrita.”</p>	A15 levantou-se		

						<p>P-“Agora vou entregar-vos um carrinho de gelados e vão escrever o vosso nome e o nome de todos os sabores que estão no quadro.”</p> <p>P-“O nosso primeiro passo foi escolherem o sabor e o segundo passo foi o levantamento dos dados.”</p> <p>A22- “Isto tem 22 linhas e só temos 20 sabores!”</p> <p>P- “Sim. Pois hoje faltam dois alunos.”</p>		<p>P circula pela sala.</p> <p>SP toma notas numa folha.</p>	
12h20	Sala de aula	Professor e alunos	Continuação do tratamento de dados.			<p>A22-“Já acabei.”</p> <p>A22-“P já acabei.”</p> <p>A22-“Posso ir fazendo a contagem?”</p>	<p>P não responde.</p> <p>P circula pela sala e vai vendo o que já está feito.</p>		
12h25	Sala de aula	Professor e alunos	Continuação da atividade				Alunos continuam a fazer o		

							levantamento dos dados		
12h30	Sala de aula	Professor e alunos	Organização dos dados numa tabela.			<p>P-“Estivemos a organizar os nossos dados. E Agora o que temos que fazer?”</p> <p>A15- “Temos de fazer as contagens.”</p> <p>P-“Muito bem, agora escrevem o nome dos sabores na tabela em baixo.”</p> <p>A6-“Onde fazemos isso?”</p> <p>P- Então vamos escrever os sabores onde diz sabores.”</p> <p>A4- “Todos os sabores?”</p> <p>P- “Sim todos os sabores.</p>	<p>P vai ao lugar e orienta A6</p> <p>A22 levanta-se e fica de pé</p> <p>A12 olha para trás</p> <p>A5 levanta-se e vai à mesa do A3 e do A13 pedir uma régua.</p>		
12h35						<p>P-“A5 trabalha.”</p> <p>P-“A6 isto foi feito com régua?”</p> <p>A6-“Esqueci-me.”</p>	<p>A9 levanta-se e vai ter com P ao quadro.</p>		

						<p>P-“ Então vou apagar e vai fazer de novo.”</p> <p>A14-“P...”</p> <p>P- “Colocas o dedo no ar se queres falar.”</p> <p>A14 – “Podemos escrever tudo?”</p> <p>P-“Atenção que na contagem utilizamos os tracinhos e não os algarismos.”</p> <p>P-“Agora vamos preencher a tabela da frequência absoluta.”</p>	<p>A7 levanta-se e olha em volta.</p> <p>P circula pela sala para verificar se estão a fazer o que pediu.</p>		
12h40						<p>P-“ O que quer dizer frequência?”</p> <p>A6-“Aquilo que se repete num determinado número de vezes.”</p> <p>P-“Agora vou ensinar-vos uma coisa que só se aprende no 4.º ano que é a</p>	<p>A7 e A11 olham um para o outro.</p>		

						<p>frequência relativa.”</p> <p>P-“A frequência relativa é em relação ao número de participantes do estudo e representa-se sob a forma de uma fração.”</p> <p>P-“A7 que operação traduz uma fração?”</p> <p>A7-“Uma divisão.”</p> <p>P- “Então aqui o meu numerador é a minha frequência absoluta e o meu denominador o número de elementos em estudo. Agora preenchem a tabela para eu ver se perceberam.”</p>			
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--